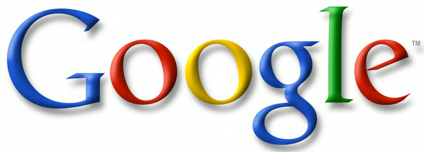


This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

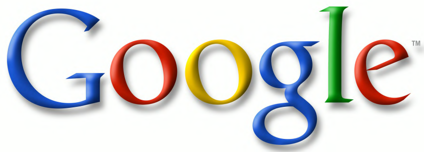
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at http://books.google.com/



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Dr. Karl Heilmann

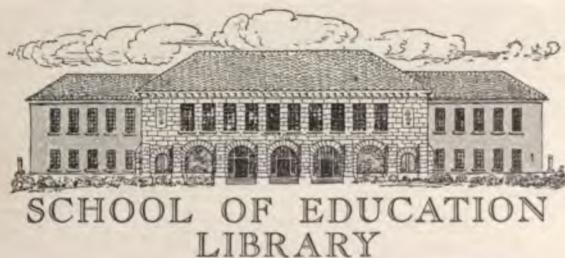
Handbuch der Pädagogik

Band II



370.1
H466


STANFORD UNIVERSITY
LIBRARY
Gift of
Mrs. M. E. Bergstrom


SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Verlag der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig. Gegründet 1656.

Soeben erschien:

Tabelle zur Geschichte der Pädagogik von Dr. K. Heilmann.

Quellenbuch zur Pädagogik. Quellenschriften und Quellenstücke für die Vor- und Fortbildung des Lehrers. Mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben von Dr. Heilmann. 640 S. Großoktav M. 6,50 geheftet, M. 7,50 in Leinenband gut geb.

Empfohlen von der Kgl. Regierung in Stralsund, Stade, Magdeburg, Königsberg, Erfurt, Aurich.

A. Schriften, die nach allgemein herrschender Ansicht ganz zu lesen und daher vollständig wiedergegeben sind:

1. „**An die Ratsherren**" (Luther). 2. „**Das Ameisenbüchlein**" (Salzmann). 3. „**Geschichte meiner Schulen**" (v. Rochow). 4. „**Lienhard und Gertrud**" (Pestalozzi). 5. „**Wie Gertrud ihre Kinder lehrt**" (Pestalozzi; die wichtigsten Briefe vollständig). 6. „**Umriß**" (Herbart).

B. Schriften mit Kürzungen:

1. „**Große Unterrichtslehre**" (Comenius). 2. „**Kurzer und einfältiger Unterricht**" (Francke). 3. „**Emil**" (Rousseau). 4. „**Vorstellung an Menschenfreunde**" (Basedow). 5. „**Für Kosmopoliten**" (Basedow; unverkürzt: Die Gesetze des Philanthropins). 6. „**Wegweiser**" (Diesterweg).

C. Einzelne charakteristische Abschnitte:

1. **Quellenschriften aus Karls des Großen Zeit.** 2. „**Unterweisung der Geistlichen**" (Rhabanus Maurus). 3. „**Unum necessarium**" (Comenius). 4. „**Mein Lebensmorgen**" (W. Harnisch). 5. „**Schulreden**" (Herder). 6. „**Reden an die deutsche Nation**" (Fichte). 7. „**Erziehungslehre**" (Schleiermacher). 8. „**Fragmente über Menschenbildung**" (Arndt). 9. „**Anweisung**" (Overberg). 10. „**Aphorismen**" (Kellner). 11. „**Grundlegung**" (Ziller). 12. „**Enzyklopädie**" (Stoy). 13. „**Allgemeine Pädagogik**" (Waitz). 14. „**Didaktik**" (Willmann).

„Eine ausgezeichnete Ergänzung zu des Verf. vortrefflichem ‚Handbuche der Pädagogik'. Ohne viel suchen und teure Bücher kaufen zu müssen, hat der Lehrer hier die Quellen seiner Wissenschaft und die klassischen Berater in der Erziehungskunst. Die Auswahl der Quellenstücke und Quellenschriften ist so taktvoll und gelungen, wie es von einem so kundigen Schulmanne zu erwarten war. — Das Buch verdient die wärmste Empfehlung." Schulrat Polack, Päd. Br. 1905.

„Das Quellenbuch umfaßt eine kleine pädagogische Handbibliothek. Dispositionen, Zusammenfassungen und erläuternde Anmerkungen erhöhen die Brauchbarkeit des Werkes, das einen Platz in jeder Lehrerbibliothek verdient." Schlesische Schulzeitung 1905, Nr. 31.

„Das Buch dürfte für seinen Zweck sehr gut geeignet sein und hat vor verschiedenen ähnlichen Werken eine Reihe unverkennbarer Vorzüge." Die Mittelschule, Nr. 11, 1905.

„Der Text ist mit der Rücksicht behandelt, welche den Verfassern geschuldet wird. Die Anmerkungen sind sachlich und fördern das Verständnis in der Tat. Das Quellenbuch entspricht seinem Zwecke." Volksfreund, Juni 1905.

„Vor allen Dingen für den Unterricht in der Geschichte der Päd., sodann für den in der Psych., in der Unterrichts- und Erziehungslehre wird man die gebotenen Stoffe gut verwenden können, um den gesamten Unterricht in der Päd. zu beleben, geeignet zu ergänzen, zu vertiefen und vor allem um zum Studium der vollständigen Werke anzuregen. — Uns erscheint das Werk sehr brauchbar." Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht. 1905/06, Nr. 1.

„Eine bedeutungsvolle Erscheinung. — Wir halten das Buch für seinen Zweck sehr geeignet. Hoffentlich sind in unseren Seminaren die Zeiten vorüber, wo der Zögling die Ansichten der Pädagogen und ihre Beurteilung nur aus seinem Lesebuche kennen lernte. Es muß eine Lust sein, auf einer solchen Grundlage, wie sie Heilmann bietet, Geschichte der Pädagogik zu treiben für Lehrende und Lernende." Päd. Wochenschrift 1905.

„Das Quellenbuch zur Pädagogik genügt einerseits den im Lehrplane der Seminare von 1901 vorgezeichneten allgemeinen Richtlinien, anderseits läßt es in Wahl, Sichtung und Form der Darbietung des Stoffes die sichere Meisterhand erkennen." Schulblatt für die Prov. Brandenburg. 1905, Nr. 4.

Handbuch der Pädagogik

nach den neuen Lehrplänen bearbeitet

von

Dr. Karl Heilmann,
Königl. Seminardirektor.

I. Band.

Psychologie und Logik. Unterrichtslehre (allgemeine) oder Didaktik. Erziehungslehre. Schulkunde.

Mit Tabellen und 56 Figuren.

Zehnte, verbesserte Auflage.

4 M. brosch., 4 M. 60 Pf. geb.

II. Band.

Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichtes.

Mit 5 Skizzen und einem illustrierten Anhange.

Sechste, verbesserte Auflage.

4 M. brosch., 4 M. 60 Pf. geb.

III. Band.

Geschichte der Pädagogik.

Mit Abbildungen und Kartenskizzen.

Sechste, verbesserte Auflage.

4 M. brosch., 4 M. 60 Pf. geb.



Leipzig,
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
1906.

H:

Handbuch der Pädagogik

nach den neuen Lehrplänen bearbeitet

von

Dr. Karl Heilmann,
Königl. Seminardirektor.

II. Band.

Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichtes.

Sechste, verbesserte Auflage.

Mit 5 Skizzen und einem illustrierten Anhange.



Leipzig,
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
1906.

Verlag der **Dürr'schen Buchhandlung** in **Leipzig.**

Gegründet 1656.

313787

Urteile über Band III: **Geschichte der Pädagogik.**

Die „**Geschichte der Pädagogik**" schließt das „Handbuch" auf glänzende Weise ab. Man sieht und fühlt, daß der Verf. eine **seltene Herrschaft über den Stoff** besitzt; denn überall gibt er **nur das Wesentliche, Charakteristische.**

E. Hübner.

„Auch an diesem dritten abschließenden Bande des Heilmannschen Handbuches der Pädagogik kann man seine Freude haben. Es ist ein **echtes Lehrbuch, auf dem Boden der Seminarpraxis erwachsen und darum auch geeignet, diese zu fördern.** Die Darstellung ist von Anfang bis zu Ende **knapp** und **klar**, der Stoff **wohl ausgewählt** und **umsichtig begrenzt.** Nichts vermeidet der Verfasser vorsichtiger, als leeres Stroh zu dreschen. Er verzichtet darum auf alles, was nicht dem Hauptzwecke der Geschichte der Pädagogik erfolgreich zu dienen geeignet ist, nämlich der Erschließung des Verständnisses der Pädagogik der Gegenwart. Der Gang des Unterrichtes soll sich vom Vortrag des Lebensbildes der großen Pädagogen durch Verarbeitung der Lektüre zur Gewinnung des pädagogischen Bildes bewegen. So wird auch an diesem Teile das Werk zu einem **echten und rechten Lehrbuch: es schließt die Tätigkeit des Lehrers nicht aus, es regt die Selbsttätigkeit des Schülers an, es gibt dem Unterrichte Richtung und Halt unter Vermeidung beengender Fesseln, es bietet wertvolles Anschauungsmaterial und unterstützt durch übersichtliche Ordnung und geschickte Gliederung den Lernzweck.** Darum verdient dieser Band III dieselbe Empfehlung, womit wir die früheren begleitet haben".

Geh. Reg.-Rat **Schumann.**

Die Geschichte der Pädagogik gehört **zu den besten** für das Seminar bestimmten Bearbeitungen dieses Faches. Das Buch paßt sich nach Umfang, Stoffwahl, wie nach Behandlung und Darstellung ganz den Bedürfnissen des Seminars an.

Oberschulrat **Dr. Brügel**, in den Päd. Bl. von Muthesius 1905, Nr. 6.

Von vornherein hat sich Heilmanns „Handbuch" viele Freunde erworben, und das mit Recht. Denn die außergewöhnliche Gabe des Verfassers, mit wenig Worten viel zu sagen und den geeigneten Stoff in anschaulicher und übersichtlicher Weise darzustellen, macht dieses Werk zu einem der **besten** Lehrmittel im Seminarunterricht. Das gilt in uneingeschränktem Sinn und ganz besonders auch von den beiden Neuauflagen, in denen man auch vielfach wieder die bessernde Hand des rastlos schaffenden Verfasser spürt. Heilmann, der ohne ein blinder und einseitiger Verehrer Herbarts zu sein, doch alles das verwendet und zur Geltung bringt, „was als gut und brauchbar aus Herbarts Pädagogik heute Allgemeingut der pädagogischen Welt geworden ist", kennzeichnet dadurch seinen Standpunkt als einen durchaus gesunden und richtigen. So werden sich die neu erschienenen Heilmannschen Bücher, für die dem Verfasser wie dem rührigen Verlag von Dürr aufrichtiger Dank gebührt, zu den vielen alten Freunden zweifellos viele neue erwerben, umsomehr, als sie auch noch über die Seminarzeit hinaus eine fruchtbare Anregung und durch die häufigen Hinweise auf weitere wertvolle und grundlegende Schriften der pädagogischen Literatur willkommene Fingerzeige für tiefere und umfangreichere Studien bieten.

e.

Das **Werk** entspricht vollständig dem Zwecke der Bestimmungen von 1901. In kurzer, knapper Weise wird der wissenswerte Stoff gegeben, die Lektüre zweckentsprechend an richtiger Stelle eingefügt und für weitergehende Studien ausreichendes Material gegeben, so daß das Werk **auch zur Prüfung für Lehrer an Mittelschulen** und **zur Prüfung für Rektoren** verwendet werden, weshalb es hiermit bestens empfohlen wird.

Monatsblatt f. d. Schulaufsicht, Nov. 1904, V. Jahrg. Nr. 5.

Vorwort zur ersten Auflage.

Die „Methodik des Unterrichtes" ist unter Mitwirkung bewährter Schulmänner dargestellt worden, der Herren: Seminar-Oberlehrer [1]) Eggert in Friedeberg N./M. (Deutsche Sprache und Schönschreiben); Ad. Gut, Zeichenlehrer an der Ober-Realschule in Wiesbaden, Vorsitzender des Vereins deutscher Zeichenlehrer (Zeichnen); Kölzsch, Seminarlehrer in Weißenfels (Mathematik); Seminardirektor [2]) Dr. Quehl in Rheydt (Naturkunde); Wolfram, Seminar-Musiklehrer in Dillenburg (Gesang). Die Methodik des Geschichtsunterrichtes hat Herr Kreisschulinspektor Dr. Runkel in Stettin (früher Seminarlehrer in Rheydt) bearbeitet, und zur Methodik des Religionsunterrichtes hat manche treffende Bemerkung Herr Seminar-Oberlehrer lic. Rabisch in Dramburg mir übermittelt. Der Abschnitt über den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten ist von Frl. E. Altmann in Soest, Herausgeberin der Zeitschrift „Die technische Lehrerin", abgefaßt. Der illustrierte Anhang der Lehrmittel ist vom Verleger, Herrn J. F. Dürr, mit Umsicht und Sorgfalt hergestellt worden. Allen sage ich für ihre Beiträge meinen aufrichtigen Dank.

Möge das Werk, bei dem die neuesten methodischen Bestrebungen sorgfältig und gebührend berücksichtigt worden sind, eine ebenso freundliche Aufnahme finden, wie der binnen Jahresfrist in 2. Auflage erschienene I. Band: Gottes Segen möge es begleiten.

Ratzeburg i./L., im Mai 1898.

Vorwort zur zweiten und dritten Auflage.

Die beifällige Aufnahme, die auch der II. Band des „Handbuches der Pädagogik" durchweg in fachmännischen Kreisen erfahren hat, ist mir ein Antrieb gewesen, die neue Auflage durch zahlreiche Verbesserungen und Ergänzungen zu vervollkommnen. Die Litteratur ist genauer, vollständiger und übersichtlicher angegeben, um den Leser zum Weiterstudium anzuregen; hier und dort sind neue Abschnitte, wie über Herstellung von Reliefkarten, Stoffpläne u. a. eingefügt; hauptsächlich aber ist die neue Auflage durch Aufnahme der Methodik der französischen und englischen Sprache, dargestellt von Herrn Rektor Wendt in Zerbst, vermehrt worden.

Allen, die mich mit ihrem sachverständigen Rate aufs freundlichste unterstützt — besonders den Herren Regierungs- und Schulrat Martin in Merseburg, Seminardirektoren Eggert in Friedeberg N./M., Kramm in Tondern und Dr. Quehl in Rheydt, Seminarlehrern Langhans in Ratzeburg, Lederbogen in Weißenfels und Zander in Rheydt, Herrn Zeichenlehrer Ad. Gut in Wiesbaden und Fräulein Altmann in Soest — spreche ich auch an dieser Stelle meinen aufrichtigen Dank aus.

Nach den neuen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 wird weit mehr als bisher auf die methodische Ausbildung und Schulung der Zöglinge und jungen Lehrer Gewicht gelegt. Schon ein Blick auf die den Lehrplänen angefügte Stundentafel lehrt, daß der Oberkursus, abgesehen von der weiteren wissenschaftlichen Vertiefung im Gesinnungs- und Sprachunterrichte sowie von der Vervollkommnung im Kunstunterrichte und im Turnen, nur der Fachbildung, insbesondere der theoretischen und praktischen Durchbildung in der Methodik, fortan gewidmet ist, die dann auch zum Gegenstande der Prüfung bereits im Abgangsexamen gemacht wird.

Die neue Auflage konnte die Forderungen der neuen Lehrpläne schon berücksichtigen. Das Geschichtliche der Methodik ist ihnen völlig entsprechend, das Lehrverfahren in allen Lehrfächern und deren Zweigen eingehend dargestellt; auch sind einige Entwürfe zu Lektionen beigegeben, und zwar in der Religion vom Herausgeber, im Deutschen von Herrn Seminardirektor Eggert, im Rechnen von Herrn Seminarlehrer Kölzsch, in der Geschichte von Herrn Kreisschulinspektor Dr. Runkel [3]) und im Turnen von Herrn Seminarlehrer Lederbogen, wie die neuen Bestimmungen verlangen: „Aus der Geschichte der Methodik ist in kurzer Form das Hauptsächlichste mitzuteilen. Die methodische Unterweisung hat sich

[1]) Jetzt Seminardirektor daselbst.
[2]) Jetzt Regierungs- und Schulrat in Düsseldorf.
[3]) Jetzt Kgl. Seminardirektor in Tondern.

auf alle Zweige der betreffenden Fächer auf allen Stufen zu erstrecken und ist durch zahlreiche Beispiele zu veranschaulichen. Im Religionsunterrichte ist die Unterweisung so einzurichten, daß für wesentliche Teile, namentlich aus den Gebieten der biblischen Geschichte, des Katechismus und der Kirchenlieddichtung die unterrichtliche Behandlung im einzelnen zur Darstellung gelangt.“ Wenn ferner „die Schüler auch mit den wichtigsten Lehr- und Lernmitteln sowie mit wertvollen Hilfsmitteln für die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht und für die Fortbildung bekannt zu machen sind,“ so dürften der illustrierte Anhang über die Ausstattung des Schulzimmers (Schulgeräte, Lehrmittel) sowie die Ergänzung der Literaturangaben durch Anführung verdienstvoller Arbeiten auf dem Gebiete der Methodik willkommen sein. Endlich ist entsprechend den Bestimmungen, nach denen „die Zöglinge befähigt werden sollen, den Gesangunterricht zu erteilen bezw. ein mit einem Kirchen- (Kantor- und Organisten-)Amte verbundenes Lehramt zu verwalten“, die Methodik des Gesangunterrichtes durch einen von Herrn Seminar-Musiklehrer Wolfram[1]) abgefaßten Abschnitt über die kirchenmusikalischen Nebenämter des Lehrers vermehrt werden.

In bezug auf die freie Verwendung der formalen Stufen und des Geschichtlichen der Methodik sei auf den I. bezw. den III. Band dieses Handbuches, dessen drei Teile sich vielfach ergänzen, hingewiesen.

Dem Kgl. Kreisschulinspektor Herrn Schöppa hier verfehle ich nicht für seine sorgfältige Unterstützung bei der Korrektur und für manchen wertvollen Wink verbindlichst zu danken.

Ratzeburg i./L., im September 1901.

Vorwort zur vierten und fünften Auflage.

Für die neue Auflage hat Herr Direktor Dr. A. Reukauf die Bearbeitung der Methodik des Religionsunterrichtes in freundlichster Weise mir abgenommen; zu ihr übersandte auch Herr Seminarlehrer Dr. Clausnitzer in Berlin einen Abschnitt über Kindergottesdienste. Außerdem hat eine Anzahl von Schulmännern wertvolle Beiträge in dankenswerter Weise mir zur Verfügung gestellt: die Herren Professor H. Fechner in Berlin für die Methodik des Deutschen, Seminarlehrer Bahrenburg hier für die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichtes. Sodann haben die Herren Regierungs- und Schulrat Dr. Quehl in Düsseldorf und Professor Dr. Röll in Darmstadt zum naturkundlichen Unterrichte, Seminardirektor Dr. Runkel in Tondern zum Geschichtsunterrichte, Zeichenlehrer A. Gut in Wiesbaden für den Zeichenunterricht, Direktor Dr. Spanier für eine Reihe von Lehrgegenständen und Fräulein Altmann in Soest für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten (nebst Lektion) ihre Bemerkungen mir freundlichst übermittelt.

Jede weitere Mitteilung behufs Vervollkommnung des Buches, besonders hinsichtlich der Literaturangaben, wird von mir dankbar entgegengenommen werden. Der „Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen“ und andere Neuerscheinungen sind berücksichtigt worden.

Ratzeburg i./L., im Dezember 1902 und im März 1904.

Vorwort zur sechsten Auflage.

Gemäß dem ministeriellen Lehrplane für den Zeichenunterricht in der Volksschule mußte die Methodik dieses Unterrichtsgegenstandes eine Umgestaltung erfahren; die Bearbeitung des Religionsunterrichtes habe ich für die vorliegende Auflage wieder selbst übernehmen können; dabei sind alle drei Bände dieses „Handbuches“ in enge Beziehung gebracht worden. Im übrigen sind, abgesehen von Ergänzungen hauptsächlich in den Literaturangaben und im illustrierten Anhange, keine Änderungen eingetreten.

Ratzeburg i./L., im April 1906.

Dr. Heilmann.

---

[1]) Jetzt Kgl. Musikdirektor in Dillenburg.

Inhaltsverzeichnis.

Besondere Unterrichtslehre (Methodik).

Der Religionsunterricht.

I. Geschichtliches.

1. Religiöse Unterweisung von der ersten christlichen Zeit bis zur Reformation.

Jesus Christus, ein Lehrer von Gott gekommen, ist für jeden Lehrer und Erzieher ein Vorbild: Er lehrte anschaulich, anziehend und eindringlich (s. Band III, § 8), um seinen Zuhörern die ewigen Grundwahrheiten des Reiches Gottes begreiflich zu machen und ihre Teilnahme für himmlische Dinge zu wecken; er war völlig heimisch im Worte Gottes[1]) und hatte Worte des ewigen Lebens; er lebte mit seinem himmlischen Vater in steter Gemeinschaft (Luk. 2, 49; Joh. 10, 30).

Vorbildlich für den Lehrer in Wort und Wandel sind auch die **Apostel**. Wie Jesus, so wandten auch sie sich in ihren Unterredungen (Apg. 8) und Vorträgen (Apg. 17; Gal. 3) hauptsächlich an Erwachsene, die für das Christentum aus Juden und Heiden gewonnen und erzogen werden sollten, versäumten aber auch der Kinder nicht, den Eltern die Pflicht einschärfend, sie in Zucht und Vermahnung zum Herrn aufzuziehen (Eph. 6). Damals folgte auf die Bekehrungspredigt alsbald (Apg. 8 u. 16) die Aufnahme in die christliche Gemeinschaft durch die Taufe. In der nachapostolischen Zeit aber währte die Zeit der Vorbereitung länger, etwa 2—3 Jahre; für die Unterweisung der Erwachsenen im Christentum traf nämlich die Kirche die Einrichtung des **Katechumenates** (Wiederholung aus Bd. III, § 9). Wie sich nach Stoff und Lehrweise die Unterweisung derer, die zum Christentum übertreten wollten, gestaltete, zeigt am deutlichsten Augustins Schrift: „Über die Unterweisung der Anfänger im Christentum“, die erste Theorie des kirchlichen Unterrichts oder die erste Katechetik, in der Augustin beherzigenswerte Winke für die Behandlung der biblischen Geschichte erteilte (Wiederholung nach Bd. III, § 10). Neben dem Unterrichte nahm man vor allem

[1]) „Ein Blick in die Lehrweise des Herrn, des großen Meisters auch in der Didaktik, reicht hin, um zu erkennen, wie sein Unterricht ganz von den Schätzen der Heiligen Schrift, insonderheit von der darin überlieferten Geschichte seines Volkes durchwoben war. Zahllose biblische Zitate und Anklänge bilden den Hintergrund der ewigen Wahrheiten, die er verkündet: ein Lehrvortrag, wenn man so sagen darf, mit dem Charakter der Biblizität“ (D. Schultze, Katechet. Bausteine).

auf eine Anleitung zum sittlichen Lebenswandel der Katechumenen und auf eine sittliche Überwachung der Neulinge im Christentume Bedacht.

Als später unter Konstantin dem Großen (323—337) das Christentum zur Staatsreligion erhoben wurde und die Kindertaufe eine immer allgemeinere Verbreitung fand, mußte die Einrichtung des Katechumenats allmählich eingehen. Die Kirche hatte nun die Pflicht, sich der getauften Christenkinder anzunehmen und sie am gottesdienstlichen Leben lebendigen Anteil nehmen zu lassen. Zur Mithilfe ermahnte und verpflichtete sie Eltern und Paten, die Patenhauptstücke einzuprägen: Glaubensbekenntnis und Vaterunser. Hauptsächlich aber hatten die in den **Kloster- und Domschulen** vorgebildeten Geistlichen sich der religiösen Bildung des Volkes anzunehmen: „Das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser muß ein jeder lernen; im Notfalle soll er durch Fasten und andere Züchtigungen dazu gezwungen werden. Wer nicht anders kann, soll wenigstens in der Landessprache das Symbolum und Vaterunser lernen", so beschloß (813) das Konzil zu Mainz. **Karls des Großen** Idee einer religiösen Bildung des gesamten Volkes konnte indessen wegen mancher Schwierigkeiten (s. Bd. III, § 14) nicht verwirklicht werden. Außer dem zumeist nur kümmerlichen Unterrichte seitens der Geistlichen oder Küster in den Pfarrschulen wurde als weiteres Mittel religiöser Unterweisung die **Beichte** verwertet, die Alkuin zu einem Beichtunterrichte der Kinder ausgestaltet wissen wollte. Anregungen boten auch **christliche Poesie** und **Kunst** („Heliand", „Krist"; Baukunst, Bildwerke). Seit dem 13. Jahrhundert unterwiesen **Dominikaner** und **Franziskaner** als Wanderlehrer in Privathäusern die Jugend der ärmeren Volksklassen im Katechismus. Am Ausgange des Mittelalters nahmen sich die **Brüder vom gemeinsamen Leben** (s. Bd. III, § 21) des Religionsunterrichtes an; sie verliehen ihm ein praktisches Gepräge mit dem Ziele: Erziehung zu einem christlichen Lebenswandel.

Ein Unterricht in biblischer Geschichte wurde in den niederen Schulen des Mittelalters nicht erteilt. Die Lehrstücke wurden durch Vor- und Nachsprechen mechanisch eingeprägt. Ein geordneter Unterricht in der christlichen Religion für die große Masse des Volkes war ebensowenig wie sonst ein allgemeiner Volksunterricht am Ende des Mittelalters vorhanden (s. Bd. III, § 24).

2. Der evangelische Religionsunterricht von der Zeit der Reformation bis zum Pietismus.

Die Reformatoren und ihre Schüler hoben die hohe Bedeutung des Religionsunterrichtes hervor: „Die Heilige Schrift soll in hohen und niederen Schulen die vornehmste und gemeinste Lektion sein" (Luther); „Wer die Katechese (Christenlehre) aus der Schule

verbannt, der reißt die Sonne vom Himmel, der nimmt dem Jahre den Frühling" (Trotzendorf).

a) **Der Katechismus.** Als **Luther** gelegentlich der Kirchenvisitation in Kursachsen (1527 und 1528) erfahren hatte, wie unwissend Laien, Lehrer und Geistliche in Glaubenssachen waren, verfaßte er (1529) seine beiden Katechismen (s. Bd. III, § 24, 6), von denen der Kleine Katechismus als Grundlage für die von Pfarrern und Hausvätern zu erteilende Unterweisung bestimmt war. Nach der in der Vorrede gegebenen Anleitung zur Behandlung des Katechismus „muß sich der Pfarrer hüten vor mancherlei Text und Form der zehn Gebote, Glauben, Vaterunser, Sakramente usw.; er nehme einerlei Form vor sich; denn das junge Volk muß man mit einerlei gewissen Text und Formen lehren, sonst werden sie leicht irre. Lehre sie nach dem Text von Wort zu Wort, daß sie auch nachsagen können und auswendig lernen. Lehre sie hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was gesagt sei, doch immer ein Stück nach dem anderen, damit die Kinder nicht überschüttet werden. Gib ihnen auch reicheren und weiteren Verstand. Insonderheit treibe das Gebot am meisten, das bei deinem Volke am meisten notleidet" (z. B. das 4. und 7. Gebot).

Danach wurde der Katechismustext durch Vor- und Nachsagen eingeprägt; auch wurde der häusliche Fleiß der Kinder in Anspruch genommen (s. Vorrede zum Großen Katechismus); und erst nachträglich wurde das Verständnis durch hinzugefügte Beispiele erschlossen.

Nach solchen von Luther dargelegten Gesichtspunkten wurde von Geistlichen und Küstern verfahren, nur daß über der gedächtnismäßigen Einprägung des Textes die Veranschaulichung durch Beispiele unterblieb oder sehr zurücktrat, so in den Katechismuspredigten und in der Kinderlehre, die auch „Examen" genannt wurde; so in den Schulen, wo die Kinder des ersten Haufens an dem in der Fibel („der Kinder Handbüchlein") enthaltenen Katechismusstoff das Lesen lernten, die des andern Haufens „eine einfältige und richtige Auslegung des Vaterunser, des Glaubens und der Zehn Gebote" erhielten („Unterricht der Visitatoren"; „Braunschweigische Kirchenordnung" in Band III, § 25 f.). Je mehr dann der **Orthodoxismus** in der evangelischen Kirche zur Herrschaft gelangte, um so mehr wurde auf wörtliches Einprägen des Katechismustextes Gewicht gelegt, und der Unterricht wurde fast nur Gedächtniswerk und Wortkram; eine Einwirkung auf Gemüt und Willen war danach zumeist völlig ausgeschlossen.

b) **Die biblische Geschichte. Bibellesen. Sprüche. Kirchenlied.** Im Reformationszeitalter und in der Zeit der Lehrstreitigkeiten legte man das Hauptgewicht auf das Dogmatische: „Die Bücher der Heiligen Schrift sind billig am höchsten zu loben, die am meisten von der Lehre und dem Worte von Christo handeln, nicht von dessen Taten und Wunderzeichen" (Luther). Doch verkannte Luther nicht den hohen Wert der (biblischen) Geschichte: „Was die Philosophie, weise Leute und die

ganze Vernunft lehren und erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das geben die Historien mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellen es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sähe es also geschehen". („Über den Nutzen der Historien", Bd. III, § 24, 4).

In der Heiligen Schrift, deren Übersetzung Luther im Jahre 1534 vollendete, sollte jeder Christ lesen und forschen. In die niederen Schulen konnte damals des hohen Preises wegen die Bibel noch nicht gelangen; aber in den Lateinschulen wurden Bibelabschnitte: etliche leichte Psalmen, das Matthäusevangelium u. a. gelesen („Unterricht der Visitatoren", Bd. III, § 25).

Bibelsprüche lernte man aus Spruchsammlungen, so aus Trotzendorfs „Rosarium" (Bd. III, § 27).

Im Jahre 1524 erschien das erste evangelische Gesangbuch (das Achtliederbuch mit vier Liedern Luthers); ihm folgte eine große Zahl anderer Gesangbücher (47 bei Luthers Tode).

N. Hermann, der fromme, sangeskundige Kantor in Joachimsthal, dichtete für seine Schulkinder und seine lieben Bergleute „Kinder- und Hauslieder" und führte das geistlich-volkstümliche Lied in die Schule ein (Bd. III, § 28).

3. Der Religionsunterricht unter der Einwirkung des Pietismus.

a) **Der Katechismus.** Hatte das Zeitalter des Orthodoxismus keinen methodischen Fortschritt gebracht, so übte der Pietismus einen tiefgehenden Einfluß auf die Fortbildung des Katechismusunterrichtes aus. Nicht auf Kenntnis und gedächtnismäßige Einprägung der „reinen Lehre" legte er das Hauptgewicht, sondern auf ein werktätiges Glaubensleben.[1]) **Spener** (1635—1705) bot durch seine Katechismuspredigten den Hausvätern Handreichung zur Auslegung des Katechismus, und in seinen sonntäglichen, von Kindern und später auch von Erwachsenen besuchten Katechisationen erstrebte er eine erbauliche Behandlung des Katechismus und wandte dessen Lehre auf das Leben an (Vorrede seines Buches:[2]) „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung

---

[1]) „Der Präzeptor zeiget den Kindern den einfältigen Verstand des Katechismi, damit sie nicht ohne Verstand die Worte des Katechismi herplappern lernen, dadurch sie wenig oder gar nichts gebessert werden, und zeiget ihnen an, wie sie sich das, was sie gelernt und was ihnen erklärt worden ist, zu einem guten Glaubensgrunde und zur Prüfung und Besserung ihres Lebens zunutze machen sollen, welches alles ihnen durch einfältige Frage und Antwort beizubringen ist, und zwar mit aller Liebe, Sanftmut und Freundlichkeit" (A. H. Francke).

[2]) Nach diesem Spenerschen Katechismus entstanden die exponierten Katechismen, die in Frage und Antwort abgefaßt waren. Neben Luthers Text wurden auch diese wortgetreu auswendig gelernt, was zu gedankenlosem Aufsagen (Verbalismus) führte.

des kleinen Katechismus Luthers". Frankfurt a. M., 1677). Er trug die Erklärung nicht zusammenhängend vor, sondern wandte das „fragende Zergliedern" an (nicht zu verwechseln mit der heutigen Art der Entwicklung der Katechismuswahrheiten aus anschaulichen Beispielen).

Wie Spener erachtete auch **Francke** (1663—1727) „die Katechisation als ein nicht geringes Mittel zur Einpflanzung der wahren Gottseligkeit". Er forderte einen „historischen Katechismus", d. h. Veranschaulichung der Katechismuswahrheiten durch Beispiele aus der Bibel („Kurzer und einfältiger Unterricht", s. mein Quellenbuch, S. 78 ff.). Speners Vorschläge verwirklichte er in seinem Waisenhause zu Halle (Katechisationen im Hause, in der Schule und im Gottesdienste); dort, besonders im Seminarium, empfingen künftige Geistliche reiche Anregung für ihre Lehrtätigkeit.

Die aus der Heiligen Schrift zu lernenden Sprüche sollen „nicht nach der Larve hin aufgesagt werden", sondern das Verständnis muß erschlossen werden, „z. B. Joh. 3, 16 Wer hat die Welt geliebt? — Gott. — Wen hat Gott geliebt? — Die Welt. — Was hat Gott der Welt getan? — Er hat sie geliebt. — Wie hat er sie denn geliebt? — Daß er seinen eingeborenen Sohn gab" usw. („Kurzer und einfältiger Unterricht", a. a. O. S. 81). Eine solche, damals herrschende Weise des Worte erfragenden Zergliederns konnte zu einem selbständigen Nachdenken nur wenig anregen und auf die Gemütsbildung nur geringen Einfluß ausüben, wenn auch gegenüber dem früheren mechanischen Verfahren des Vor- und Nachsprechens die katechetische Lehrform einen Fortschritt bedeutete.

b) **Bibellesen. Biblische Geschichte. Kirchenlied.** Nach Franckes Anweisung sollen „die Präzeptoren die ganze Heilige Schrift von Anfang bis Ende selbst lesen lassen" und „eine kurze Erinnerung hinzusetzen, wie solches im Glauben und Leben anzuwenden sei". Das Bibellesen „darf nicht ein opus operatum werden, sondern die Schrift soll als eine Regel des Glaubens und Lebens dienen. Vor allem muß den Kindern Christus aus der Heiligen Schrift gezeigt werden, damit sie selbst ein Verlangen kriegen, das vollkommene Bild des Herrn Jesu beständig in ihrem Herzen zu tragen".

Francke hatte beim Bibellesen schon auf eine zusammenfassende „anmutige, historische Erzählung" Gewicht gelegt. Angeregt von ihm gab der Rektor **Johannes Hübner** in Hamburg das erste bedeutende Historienbuch (1714) heraus:[1]) „Zweimal zweiundfünfzig auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testament", durch das er der biblischen Geschichte Eingang in die Volksschule verschaffte und einen gesonderten biblischen Geschichtsunterricht in ihr begründete.

---

[1]) Schon 1658 hatte Justus Gesenius, Generalsuperintendent in Hannover, „Biblische Historien des Alten und Neuen Testaments" veröffentlicht.

Probe aus Hübners Werk.

Die 33. Historie. **Vom reichen Manne.** Luk. 16. Kapitel.

16. 1. Es war ein reicher Mann, 2. der kleidete sich mit Purpur und köstlicher
19. 20. Leinwand, 3. und lebte alle Tage herrlich und in Freuden. 4. Es war aber ein
Armer, 5. mit Namen Lazarus, 6. der lag vor seiner Türe voller Schwären.
21. 7. Und er begehrte sich zu sättigen von den Brosamen, die von des reichen Mannes
v. 22. Tische fielen. 8. Doch kamen die Hunde, und leckten ihm seine Schwären. 9. Es
begab sich aber, daß der Arme starb, 10. und ward getragen von den Engeln in
v. 23. Abrahams Schoß. 11. Der Reiche aber starb auch, und ward begraben usw.

Deutliche Fragen.

1. Von was für einem Mann redete JEsus? 2. Worein war dieser reiche Mann gekleidet? 3. Wie war sonst seine Lebensart? 4. Wer lag denn vor seiner Tür? 5. Wie hieß der arme Mann? 6. Wie sahe der Arme aus? 7. Was wollte der Arme gerne haben? 8. Was taten ihm die Hunde zu gute? 9. Was trug sich mit dem Armen zu? 10. Wo ward seine Seele hingetragen? 11. Wo blieb der Reiche? usw.

Nützliche Lehren.

1. Wir lernen daraus, wo denn die Seelen der Frommen hinkommen, wenn sie gestorben sind. — Nämlich sie werden von den Engeln getragen in Abrahams Schoß, allwo sie mit Lazaro getröstet werden.

2. Wir lernen daraus, wo die Seelen der Gottlosen nach ihrem Tode hinfahren. — Nämlich in die Hölle und in die Qual, allwo sie mit dem reichen Manne ausrufen: Ich leide Pein in dieser Flamme.

3. Wir lernen endlich, daß aus der Hölle keine Erlösung sei. — Denn zwischen dem Himmel und der Hölle ist eine Kluft befestiget, daß keins zum andern kann.

Gottselige Gedanken.

Gesetzt, ich wäre reich: sollt ich nicht herrlich leben?
Und ist das nicht genug, wenn ichs bezahlen kann?
Ja, lieber Freund, laß dir dabei zwei Regeln geben,
Dieselben lehret dich und mich der reiche Mann:
Vors erste lebe du nicht alle Tag in Freuden,
Danach laß Lazarum dabei nicht Hunger leiden.

Aus der **Vorrede Hübners** zu seinem Historienbuche sei über **Titel, Inhalt** und **Zweck** des **Werkes** folgendes ausgeführt:

1. **Der Titel.** Die Zahl der Geschichten entspricht der Zahl der Jahreswochen (damals = Schulwochen); „zarte Kinder wurden in zwei Jahren, erwachsene in einem Jahre damit fertig".

2. **Inhalt und Zweck.**

a) Der Text: Die Erzählung, in kurzen Sätzen im Anschlusse an das Bibelwort dargeboten, soll nicht auswendig gelernt werden, sondern „eine Woche lang an jedem Tag laut und deutlich" von den Schülern **gelesen** werden.

b) „Deutliche Fragen." Es sind Zergliederungsfragen: sie sollen den Text für die Kinder durchsichtig und behältlich machen helfen. Die Zahlen passen genau auf die Sätze in der Erzählung. So kann sich „ein jedwedes Kind Rats erholen, was es auf die eine oder andere Frage zu antworten habe". Dadurch regte er die Selbsttätigkeit der Kinder an; auch wollte er den Eltern ein Mittel darbieten, die Kinder zu überhören. Der Lehrer aber kann prüfen, ob das Kind durch das oft wiederholte Lesen sich etwas von der Historie gemerkt und dem Gedächtnis eingeprägt habe.

c) „Nützliche Lehren." Aus jeder biblischen Geschichte sind drei nützliche Lehren zum aufmerksamen Durchlesen herausgezogen. Neben der Gedächtnisübung soll der Verstand (das Nachdenken) geübt werden.

d) „Gottselige Gedanken." Bei der Übung des Gedächtnisses und Verstandes darf man es nicht bewenden lassen. Die Kinder sind zwar nach solcher Übung „klüger und verständiger, aber deswegen noch nichts frömmer". Darum muß endlich durch die (stets in sechszeiligen Strophen) dargebotenen „Gottseligen Gedanken" — und „dieses ist gewiß der allerschwerste Punkt" — „Wille und Herz des Kindes (wie bei Spener und Francke) dahin gebracht werden, daß es das Böse verwirft und das Gute erwählen möge". Die Strophen sollen auswendig gelernt werden.

e) Um des Katechismus willen möge keine Zeit versäumt werden, den Kindern die biblischen Historien bekannt zu machen; denn erst durch diese erhalten die Katechismuswahrheiten das rechte Licht.

Hübners Historienbuch fand eine außerordentliche Verbreitung und viele Nachahmungen; es beeinflußte alle damaligen Schulordnungen, so das General-Land-Schul-Reglement (1763), das vorschrieb, „wöchentlich eine biblische Geschichte abwechselnd aus dem Alten und Neuen Testamente durchzunehmen" (Fragendes Zergliedern und kurze Anwendung).

Das Kirchenlied sollte schon nach des Comenius Forderung in der Schule Verwendung finden: Die Muttersprachschüler sollten „die in der Kirche eines Ortes gebräuchlichen Psalmen und Lieder meistenteils sämtlich auswendig wissen". Erst Francke aber brachte einen methodischen Fortschritt: „Damit die Kinder auch die deutschen Lieder verstehen lernen, so wird ihnen Sonnabends das Lied, so den folgenden Sonntag gesungen wird, katechetice erklärt" („Ordnung und Lehrart der Waisenhausschule").

So hat der Pietismus dadurch, daß er das fragende Zergliedern zur Erzielung des Verständnisses der Unterrichtsstoffe einführte, durch Veranschaulichung und praktische Verwertung des Lehrstoffes Gemüt und Willen zu beeinflussen suchte und den biblischen Geschichtsunterricht in den Schulen begründete, einen bedeutenden Fortschritt für den Religionsunterricht gebracht.

4. Der Religionsunterricht im Zeitalter der Aufklärung.

Im Zeitalter der Aufklärung brach sich eine neue Geistesrichtung Bahn. An die Stelle der übernatürlichen Offenbarung und der spezifisch christlichen Glaubenslehren (von der Dreieinigkeit, der Versöhnung usw.) setzte man „eine natürliche Religion", die sich auf die Vernunft, als die höchste Richtschnur alles religiösen Erkennens und Lebens gründete und den Unterschied der Konfessionen und selbst der Religionen zu verwischen suchte. Ihr Inhalt bezog sich auf Gott, Tugend und Unsterblichkeit, wie **Basedows** Erkenntnisformel lautet („Elementarwerk", S. 436 und Methodenbuch, Kap. 7, S. 145f., herausgeg. von Göhring):

„1. Ich glaube an einen einzigen Gott, den Schöpfer, Erhalter und Herrn der ganzen Welt. 2. Ich glaube, daß Gott allmächtig, allgütig und ein höchst gütiger Vater aller Menschen sei und in Ewigkeit bleibe. 3. Ich glaube die Unsterblichkeit der menschlichen Seelen und eine so wichtige Vergeltung des Guten und Bösen, daß es des Menschen höchste Pflicht ist, das Gute zu tun und das Böse zu lassen, auch wenn es kein Mensch erfahren kann."

a) **Der Katechismus.** Der Inhalt der rationalistischen Katechismen war nach solchen Lehren seicht; die Lehre von den Pflichten nahm einen großen Raum ein. Während der Bildungsinhalt auf religiösem Gebiete durch den Rationalismus sehr verflacht wurde, brachte in methodischer Hinsicht das Zeitalter der Aufklärung einen Fortschritt. Man setzte „Denkfragen" an die Stelle der Wissensfragen und an die Stelle des bisherigen „fragenden Zergliederns" ein neues Lehrverfahren, die „sokratische Methode". Während bisher das Stoffganze fertig dem Schüler dargeboten wurde und dann durch Zergliederungsfragen zum Verständnis gebracht werden sollte, suchte man jetzt Begriffe und Wahrheiten zu entwickeln.[1]) Darüber sagt **Dinter,** der Meister der Sokratik, in seinem Werke „Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik":

„1. Der Sokratiker als solcher soll dem Kinde nichts geben, sondern alles aus ihm nehmen. Er soll das Kind so leiten, daß es aus dem, was ihm bekannt ist, das selbst finde, was er ihm jetzt darzustellen wünscht. Hierin besteht das Hauptgeschäft, die Hauptgeschicklichkeit des Sokratikers, das Ablocken. 2. Jedes Kind, mit dem man ein Gespräch anknüpfen kann, hat schon einen Vorrat von Anschauungen, Erfahrungen, Begriffe, aus denen man ableiten kann. Bei jedem ist das Ablocken an sich möglich. 3. Es ist unmöglich, etwas abzulocken, wozu dem Kinde noch alle Vorbereitungen total fehlen. Daß der Tag 86400 Sekunden hat, kann nur dann abgelockt werden, wenn das Kind schon weiß, daß der Tag 24 Stunden, die Stunde 60 Minuten, die Minute 60 Sekunden hat. 4. Je enger der Gedankenkreis des Kindes ist, desto schwerer ist es, ihm etwas Gegebenes abzulocken. Je mehr sich jenes erweitert, desto leichter wird dieses. Bei den schwächsten Kindern ist das Sokratisieren am schwersten.

13. Soll deine Katechisation nicht zu einer ermüdenden Eintönigkeit verfallen, so mußt du die Mittel, den Kindern das Verlangte abzulocken, nicht immer aus einer Quelle schöpfen. Die vorzüglichsten Deduktionsquellen sind folgende: Erfahrungen des Kindes (gegenwärtige und ehemalige); Erzählungen, Beispiele, Gründe (gut durchgeführter Vernunftbeweis), Biblische Sprüche u. a."

Dazu eine Probe aus Dinters „Unterredungen über die Hauptstücke des Kleinen lutherischen Katechismus":

„Lehrer. Der Garten dort hinter eurem Hause, ist der von sich selbst entstanden? Kind. Nein, mein Großvater hat ihn angelegt. L. Wer war denn nun

[1]) „Der zergliedernde Katechet zeigt sich als Lehrer, der Sokratiker scheint mehr mitforschender Wahrheitsfreund zu sein. Jener zeigt seinem Zögling das fertige Wohnhaus, sagt ihm die Bestimmung des Ganzen; macht ihn auf die einzelnen Teile und ihre zweckmäßige Einrichtung aufmerksam; er lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben. Der Sokratiker führt den seinen auf die leere Stelle; überlegt mit ihm, wie sie zu benutzen, anzubauen sei, schafft mit ihm die gemeinsamen Stoffe an und läßt ihn unter seiner Aufsicht das Werk aufführen. Der Schüler des Sokratikers lernt Häuser bauen" (Dinter, Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik).

eher da? der Garten oder der Großvater, der ihn anlegte? K. Der Großvater war eher da. L. Warum mußte das so sein? K. Sonst hätte er ihn gar nicht anlegen können L. Das, was durch jemanden angelegt, hervorgebracht wird, wie nennt man das? K. Seine Wirkung. L. Und das, durch dessen Kraft die Wirkung entsteht, wie wird das genannt? K. Die Ursache. L. Wenn du nun deinen Großvater und den Garten in ihrer Verbindung denkst, kannst du da diese zwei Worte auch anwenden? K. Ja. Mein Großvater war die Ursache nnd der Garten ist die Wirkung. L. Und welches war eher da? die Ursache oder die Wirkung? K. Die Ursache war eher da als die Wirkung. L. Ob das wohl in anderen Fällen ebenso geht? K. Ja. L. Denke dir Uhr und Uhrmacher. K. Der Uhrmacher war eher da als die Uhr. L. Finde selbst ein ähnliches Beispiel. K. Der Tischler war eher da als der Tisch. — — L. Kannst du das also im allgemeinen (als gemeinen Satz) ausdrücken? Die Ursache ist allemal eher da als die Wirkung. L. Dies laßt uns nun auf Gott und Welt anwenden. K. Gott ist die Ursache und die Welt ist die Wirkung. L. Was folgt daraus? (Wer muß eher dagewesen sein?) K. Gott muß eher dagewesen sein als die Welt; sonst hätte er ja die Welt nicht schaffen können usw. usw. L. Aus dem allen folgt die göttliche Eigenschaft, von der wir heute miteinander reden wollen, welche? K. Gott ist ewig. L. Das heißt? Er hat weder Anfang noch Ende."

b) **Die biblische Geschichte.** Der von Hübner begründete biblische Geschichtsunterricht drang erst allmählich in die Schule ein; der Bedeutung des Historischen wurde der Rationalismus nicht gerecht. Der Wert der Heiligen Schrift, insbesondere des Alten Testamentes, das man nur als „jüdische Chronik" ansah, wurde zumeist unterschätzt; an Stelle des an die Bibel sich anschließenden Hübnerschen Buches wurden andere, in „zeitgemäßem Gewande" abgefaßte Bücher gesetzt (biblische Geschichten von Hebel).

In methodischer Beziehung aber brachte auch für den biblischen Geschichtsunterricht der Rationalismus einen Fortschritt. **Basedow** verlangte ein sehr methodisches und elementares Verfahren: „Auch nicht der kleinste Teil einer Religion besteht in bloßer Worterkenntnis; daher ist mein erster Rat, daß wir die Kinder keine Worte oder Sätze lehren" (B. III., „Methodenbuch", 7. Kap.). Als einen Hauptzweck der wahren Religion bezeichnete er „Ausübung der Tugend um Gottes willen" („Elementarwerk"). **Salzmann** („Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen") wandte sich gegen die damals herrschende Art des Religionsunterrichtes: „Die Kenntnis des Katechismus und der von der Kirche festgesetzten Dogmen nennt man Religion. Diese aber ist mehr als Kenntnis; sie ist Kenntnis des Wertes der Dinge, die mit der verdienten Zuneigung oder Abneigung gegen dieselben verbunden ist, sie ist Gesinnung".[1])

[1]) „Wenn ich ein Kind lehre, Barmherzigkeit sei Liebe gegen die Notleidenden, dieses mit vielen Sprüchen beweise und mit Exempeln erläutere, so bekommt es Erkenntnis. Wenn ich ihm aber den unschätzbaren Wert der Barmherzigkeit begreiflich mache, ihm die süßen Empfindungen, die mit Ausübung derselben verknüpft sind, die Freude, die dadurch bei anderen angerichtet wird, die Ähnlichkeit, die wir dadurch mit Gott bekommen, und die große Belohnung zeige, die derselben verheißen ist, so daß das Kind mit seinen Augen sieht, daß es ein Tor sei, wenn es die Barmherzigkeit nicht ausüben wollte, so habe ich die Gesinnung desselben bestimmt."

Um diese zu begründen, forderte Salzmann für die ersten Schuljahre moralische Erzählungen, **Fabeln, kindliche Geschichten von guten Kindern.**

Erst auf einer späteren Stufe sollte dann die biblische Geschichte auftreten, wobei auch Bibelsprüche „als ein kurzer, kräftiger Extrakt der Erzählung" herangezogen werden müssen. „Die Charaktere der biblischen Personen sind recht lebhaft zu schildern", und auf Gottes oft dunkle, stets aber zur Freude leitende Wege ist aufmerksam zu machen. „Die Hauptperson, welche die Kinder nun kennen lernen, ist Christus, ihr Lehrer und Beförderer ihres Glückes. Je liebenswürdiger er ihnen vorgestellt wird, desto herzlicher muß auch ihre Zuneigung, Vertrauen und Folgsamkeit gegen ihn werden." Die Anmut des Religionsunterrichtes wird erhöht, „wenn man gute Kupfer dabei vorzeigen kann".

„Auf der letzten Stufe muß man dem Kinde Gelegenheit geben, seine eigenen gesammelten Ideen, seine eigenen Urteile mit eigenen Worten vorzutragen; seine wahre Meinung muß durch sokratische Unterredung ihm abgelockt werden." — Die biblischen Geschichten wurden nicht mehr durch „Einlesen" eingeprägt, sondern frei vorerzählt und nacherzählt, und daran schloß sich eine Besprechung in entwickelnder Frageform an; dies war ein bedeutsamer methodischer Fortschritt. Um die Schwierigkeiten der „sokratischen Unterredungen" wegzuräumen, gab Salzmann folgende beherzigenswerte Winke:

„Der Lehrer muß notwendig die Kunst besitzen, das völlige Zutrauen seiner Lehrlinge zu erwerben (nachsichtsvolle, gefällige, heitere Miene, kein finsterer Blick); er muß sich an die Kindersprache gewöhnen; man darf nie ohne Vorbereitung in den Kreis seiner Lehrlinge treten; man muß zuvor einen Plan entwerfen, nach dem man ihnen beikommen will, auch die ungeschickteste Antwort zu benutzen. — Wir selbst sprechen in einem steifen, unbiegsamem Tone, wir sprechen mit Kindern wie Vorgesetzte mit ihren Subalternen. In diesem Verhältnisse findet kein geschmeidiger, vertraulicher Ton statt. Lasset uns als Freunde der Kinder durch anmutige Erzählungen uns ihre Zuneigung und ihr Vertrauen verdienen" (vgl. auch das „Ameisenbüchlein").

Während so das Zeitalter der Aufklärung den Religionsunterricht nach der formalen Seite in mancher Hinsicht förderte, brachte es in bezug auf Inhalt des Religionsunterrichtes im ganzen einen Niedergang.

5. Der Religionsunterricht in neuester Zeit.

Die Zeit der Befreiungskriege weckte und vertiefte das religiöse Glaubensleben des deutschen Volkes und zugleich den historischen Sinn (Romantik). Dies veranlaßte auch eine Wiedergeburt des Religionsunterrichtes. Viel trugen dazu **Schleiermachers** Predigten bei, in deren Mittelpunkt das Christentum der Gesinnung stand, und seine „Reden über die Religion" (1799). Allmählich erhielt der Religionsunterricht eine positiv christliche Grundlage. Auch die Methode erfuhr

eine Vertiefung, und zwar durch **Pestalozzi**. Er gründete die sittliche und religiöse Bildung des Kindes auf die Anschauung, insofern er jene Bildung auf die persönlichen Verhältnisse der Familie aufgebaut wissen wollte:

„Wie entkeimt der Begriff von Gott in meiner Seele?

Die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen trauen, ich muß Menschen danken, ich muß Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen, Gott zu gehorsamen: „denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie will der seinen Gott im Himmel lieben, den er nicht sieht?

Ich frage mich also: Wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen? — Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? — und ich finde: daß sie hauptsächlich von dem Verhältnisse ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kind und seiner Mutter statt hat.

Der erste Unterricht des Kindes sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft (verstandesmäßiger Überzeugnng) — er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter.

Ich glaubte an meine Mutter, ihr Herz zeigte mir Gott. Gott ist der Gott meiner Mutter, er ist der Gott meines Herzens, er ist der Gott ihres Herzens; ich kenne keinen andern Gott. Mutter! Mutter! Du zeigtest mir Gott in deinen Befehlen, und ich fand ihn in meinem Gehorsam. — Mutter! Mutter! Wenn ich dich liebe, so liebe ich Gott und meine Pflicht ist mein höchstes Gut. Mutter! Wenn ich deiner vergesse, so vergesse ich Gott!" (s. Bd. III, „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.")

In neuester Zeit hat man immer mehr erkannt, daß formulierte Glaubenssätze keineswegs die Kraft in sich bergen, religiöses Leben zu vermitteln, und deshalb auch nicht als Ausgangspunkt oder als Grundlage der religiösen Unterweisung dienen dürfen. Gefühl und Wille werden durch Tatsachen und lebendige Persönlichkeiten beeinflußt. Leben entzündet sich nur an Leben. Deshalb muß der geschichtliche Unterricht den Mittelpunkt der religiösen Unterweisung bilden; die übrigen Zweige des Religionsunterrichtes müssen an ihn angeschlossen werden. Diesen, den Hauptfortschritt der Methodik des Religionsunterrichtes in der neuesten Zeit bezeichnenden Gedanken hat neben Diesterweg, Schüren, Kehr u. a. hauptsächlich die Herbart-Zillersche Schule vertreten und durchzuführen versucht.

a) **Der Katechismus.** Schon Dinter, ein gemäßigter Rationalist, hatte sich (in seinen „Unterredungen über die Hauptstücke des Kleinen lutherischen Katechismus," 1806 u. 1809) wieder an Luthers Katechismus angeschlossen, bis **Harnisch** (in seinen „Entwürfen und Stoffen zu Unterredungen über Luthers Kleinen Katechismus", 1834)

seinem Unterrichte den lutherischen Katechismus tatsächlich zugrunde legte und damit seinen Unterredungen ein positiv christliches Gepräge verlieh. Wie aus seinen „Entwürfen“ hervorgeht, wurden jedoch die biblischen Geschichten als Anschauungsmaterial für die Katechismusbegriffe in nicht zureichendem Maße herangezogen.

In neuester Zeit erst suchte man einen engen Zusammenhang des anschaulichen Geschichtsstoffes und des abstrakten Katechismus herzustellen. Materne („Christliche Glaubens- und Sittenlehre“, 1853) und (anfangs) Krüger gingen noch vom Bibelspruche aus, um die Gültigkeit der Katechismussätze zu beweisen. Schütze stellte den Katechismussatz voran, zergliederte ihn und belegte ihn dann mit Beispielen aus der Bibel und dem Leben. Jaspis wollte ebenfalls die Heilslehre durch zahlreiche, bereits bekannte biblische Geschichten erläutern, vor allem aber Bekehrung durch den Glauben an den Heiland erzielen: „Leben, leben in Christo gilt's, nicht bloß wissen um die Wahrheit“. Kahle („Der Katechismus Luthers“, Breslau) setzte den Anschauungsstoff der biblischen Geschichte an den Anfang der Behandlung und nutzte ihn aus, indem er diejenigen Züge aus der Geschichte hervorhob, welche die Katechismuswahrheit verdeutlichen. Die biblischen Geschichten wurden dabei in bunter Folge so, wie sie gerade zur Veranschaulichung oder Entwickelung des Katechismusstückes gebraucht wurden, aus dem Alten und Neuen Testament entnommen; im Lehr- und Stoffplane wurde das Ineinandergreifen von biblischer Geschichte und Katechismus nicht berücksichtigt; der Unterricht in beiden Zweigen lief daher zusammenhangslos nebeneinander her.

Demgegenüber haben nun neuere Pädagogen (Dörpfeld, Thrändorf u. a.) betont, daß der Katechismussatz nur dann Leben und Wahrheit für den Schüler hat, wenn er der begriffliche Niederschlag eigener, an den Personen der heiligen Geschichte gemachter Erfahrungen ist. Dies aber kann er nur dann werden, wenn er im engsten Zusammenhange mit der biblischen Geschichte gewonnen wird. Nach **Dörpfeld** (Gesammelte Werke 2, Bd. I, S. 116ff.) muß in jeder Religionsstunde Geschichte behandelt werden; diese aber muß im Interesse des Verständnisses und bleibenden Besitzes am Schlusse der Behandlung in einem Bibelspruch oder Katechismussatze zusammengefaßt werden. Die Lehren werden dann übersichtlich geordnet, und es entsteht so eine vom Schüler selbst allmählich erarbeitete elementare christliche Heilslehre, ein an die Stelle des lutherischen Katechismus gesetzter **„Schulkatechismus“**, „ein Katechismus, wie ihn die Schule braucht“, „aus Bibelsprüchen, Liederversen, Gebeten und etlichen liturgisch gearbeiteten Katechismusstellen zusammengesetzt“. Danach gibt es einen nur **anlehnenden**, keinen selbständigen Unterricht im „Katechismus“. „Die vielerstrebte Konzentration der seither so oft und zu ihrem Schaden getrennten Disziplinen des Religionsunterrichtes (biblische

Geschichte, Spruch, Katechismus, Kirchenlied) fällt uns so als natürliche Frucht in den Schoß." So **Staude**, der einen ähnlichen Standpunkt wie Dörpfeld einnahm, nur wollte er den Schulkatechismus im achten Schuljahr — beim Durchlaufen im Zusammenhange — noch mit dem lutherischen Katechismus verglichen haben. Unterdessen aber hat Staude seinen Standpunkt geändert:

„Den von mir früher gedachten und versprochenen Katechismus (vgl. Rein, 8. Schuljahr) kann ich nicht mehr schreiben, da ich durch gründliche Beschäftigung mit dem lutherischen Katechismus anders über denselben habe denken lernen. Wenn man nämlich den Katechismus, wie ich es früher getan habe, unter dem ihm fremden Gesichtspunkte der formalen Stufen betrachtet, so erscheint er allerdings als ein vorwiegend theoretisches System der christlichen Lehre und reizt zu seiner methodischen Erzeugung mittels Abstraktion aus der biblischen Geschichte. Wenn man ihn aber aus seinem eigenen Wesen zu verstehen sucht, so stellt er sich als ein persönliches Bekenntnis des evangelischen Christen dar, als eine praktische und gemütliche Herzens- und Willenserklärung desselben in bezug auf seine durch Christus vermittelte Gemeinschaft mit Gott, und stellt daher dem Unterricht die ebenso einfache als schwierige Aufgabe, dem durch die biblische Geschichte und die ihr entsprechende Lebenserfahrung vorgebildeten jungen Christen die „innere Leichtigkeit" zu schaffen, dereinst das allgemeine kirchliche Bekenntnis zu seinem eigenen zu machen, den von Luther ausgeprägten Glaubensstand und Lebensstand zum persönlichen Besitz auszugestalten. Das ist aber keine vorwiegend theoretische, durch Abstraktionsarbeit erreichbare Aufgabe, sondern eine vorwiegend praktische, konkret-gemütliche Aufgabe" (Vorwort zum „Katechismus. Dresden, 1900).

Thrändorf will den Katechismus Luthers in Einzelteilen im Anschluß an die biblische Geschichte gewinnen: „Die Mittel, die im Katechismus niedergelegten Wahrheiten für die Kinder lebendig und wirkungsvoll zu machen, findet man in einem rationellen Lehrplane und einer psychologischen Behandlung der einzelnen Einheit". Derselben Ansicht ist auch **von Rohden** („Ein Wort zur Katechismusfrage"):

„Die Bibel mit ihrer heiligen Geschichte ist nicht im Dienste des Katechismus zu verwerten, wie unser Katechismusunterricht noch durchweg verfährt, sondern der Katechismus im Dienste der Heilsgeschichte. Der Katechismussatz ist nicht an die Spitze, sondern an das Ende der Lektion zu stellen" (s. XI, 1, c).

Dabei betont von Rohden noch besonders die christozentrische Behandlung des Katechismus:

„Alles konzentriert sich um die lebendige und lebenweckende Erscheinung Jesu Christi als des Mittelpunktes, auf welchen alle Heilsgedanken zu beziehen sind. Statt des Entwickelns von Definitionen und Begriffen müssen wir die Kinder vielmehr immer wieder einfach vor das anschauliche Bild Jesu stellen mit der Frage: Was siehst du an Christus, was bedeutet er dir?"

Wird der Katechismusunterricht nicht als selbständiger, nach Ordnung des Lutherschen Katechismus, sondern als anlehnender betrieben, so ist die Frage noch zu entscheiden, ob auf der Oberstufe ein nochmaliges Durchlaufen des ganzen Katechismusstoffes nach Ordnung des Lutherschen Katechismus angebracht ist. Nach Thrändorf ist dies überflüssig, wenn der angelehnte Katechismus seine Schuldigkeit getan

hat. Andere Methodiker halten ein solches Durchlaufen für zweckmäßig. Am energischsten ist die Forderung eines abschließenden Katechismusunterrichtes von Baug erhoben worden:

„Je tiefer wir in die Schatzkammer des Katechismusunterrichts eindringen, um so klarer, dringlicher, unabweisbarer wird sich uns die Notwendigkeit eines selbständigen, das Ganze des Religionsunterrichtes krönenden und seinen Gesamterfolg sichernden Katechismusunterrichtes — und damit die Notwendigkeit, ebensowohl das althergebrachte Nebeneinander vom biblischen Geschichts- und Katechismusunterricht zu verbannen, wie das als Neues empfohlene Ineinander beider abzuweisen — offenbaren."

Er erklärt es für nötig, daß das Kind auf der Oberstufe einen Eindruck von der Einheitlichkeit und Geschlossenheit des Katechismusaufbaues erhalte und daß es die Person Jesu als den Mittelpunkt des Katechismus hier kennen lerne. Auf Grund eines „pragmatischen" Lebens Jesu fordert er daher eine christozentrische Behandlung des ganzen Katechismus, bei der nachgewiesen wird, wie alle sittlichen Forderungen des Katechismus von Jesus erfüllt worden sind, und wie alle religiösen Güter, die wir von Gott empfangen, an die Person Jesu gebunden sind.

b) **Die biblische Geschichte.** Als man sich nach den Freiheitskriegen wieder echt biblischen Stoffen und Lehren zugewandt hatte, traten an die Stelle der Erzählungen mit ihren seichten moralischen Lehren biblische Geschichten. Von Harnisch angeregt, ließ Hänel für die Unterstufe seine „Freundlichen Stimmen an Kinderherzen" (Breslau 1820) erscheinen. Weite Verbreitung fand das Werk von **Zahn**: „Biblische Historien nach dem Kirchenjahre geordnet, mit Lehren und Liederversen versehen", 1832. In diesem Geschichtsbuche findet man nicht mehr die „deutlichen Fragen" Hübners; und statt der in Reimversen dargebotenen „gottseligen Gedanken" sind den 2 × 84 Geschichten (aus jedem Testamente 84) Bibelsprüche und Kirchenliedstrophen angefügt (später von Giebe herausgegeben).

c) **Das Kirchenlied.** Mit dem wiedererwachenden Glaubensleben zu Anfang des 19. Jahrhunderts wandte man der Behandlung der in Zeiten des Rationalismus in verwässerte Form gebrachten Kirchenlieder mehr Teilnahme zu, und die Regulative von 1854 erkannten das geistliche Lied als ein wesentliches Stück des Religionsunterrichtes an (s. Bd. III).

II. Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes.

Der evangelische Religionsunterricht hat die Aufgabe, in den Zöglingen eine religiös-sittliche Gesinnung zu begründen, fromme und tugendhafte Menschen zu erziehen, die dem Ideal der göttlichen Persönlichkeit sich nähern, zum Glauben, zur Lebensgemeinschaft mit Christo geführt werden.

Soll aber der Zögling einem Ideal nachstreben, so muß er eine Vorstellung oder einen Begriff von ihm besitzen. Es müssen ihm daher klare Vorstellungen von Christi Person und Werk und von allen denjenigen früheren oder späteren Heilstatsachen und Heilslehren übermittelt werden, die geeignet sind, ein klareres Verständnis für Christi Person zu vermitteln. So notwendig aber die Bildung eines religiös-sittlichen Gedankenkreises ist, so hat doch eine klare begriffliche Erkenntnis, ein noch so reichhaltiges und gefestigtes Wissen an sich keinen zwingenden Einfluß auf die sittlich-religiöse Bildung des Menschen. Deshalb darf es der Religionsunterricht nicht bei dem bloßen Wissen und Verstehen bewenden lassen, wie jeder „erziehende Unterricht" in erster Linie nicht darauf gerichtet ist, Wissen als solches, das später dem Zöglinge gleichgültig werden kann und deshalb vergessen wird, aufzuhäufen (gedächtnismäßig angeeignete Memorierstoffe usw.). Vielmehr sucht er Vorstellungen mit lebensvollem Inhalte in den Bereich des Gemütslebens zu rücken, namentlich durch die Phantasietätigkeit den Weg zum Herzen sich zu bahnen. Darum eben muß dem anschaulich-geschichtlichen Stoffe mit seinen lebensvollen Persönlichkeiten und Ereignissen eine herrschende Stellung vor der bloßen, weit weniger auf das religiöse Gefühl einwirkenden oder gar wirkungversagenden theoretisch-dogmatischen Lehre eingeräumt werden. Durch Vermittelung Gefühle erregender Vorstellungen aber wird Interesse erweckt, und dies ist das nächste Ziel des Religionsunterrichtes, religiös-ethisches Interesse an den großen Persönlichkeiten aus der Geschichte der Offenbarung und des Reiches Gottes, insbesondere an Jesus selbst.

Denn in solchem Interesse liegt der Antrieb zum religiös-sittlichen Wollen. Doch auch dann hat man die religiöse Bildung des Kindes noch nicht in seiner vollen Gewalt; aber es ist hier doch der psychologische Weg vorgezeichnet, auf dem man eine Einwirkung sittlich-religiöser Art der Religionslehrer für möglich erachten kann (s. Bd. I, §§ 59 u. 76). Der weiteren Entwickelung des Kindes und späteren Einflüssen muß es dann überlassen bleiben, daß der Heiland wirklich Gestalt in ihm gewinnt (2. Kor. 5,17; Gal. 2,20), das Kind ein überzeugter evangelischer Christ wird, und die als Glaubensgut der evangelischen Kirche im Unterricht ihm überlieferten Heilslehren auch sein bewußtes Eigentum werden.

Begreift man diese spätere Entwickelung mit ein, so kann man auch als Ziel des Religionsunterrichtes bezeichnen: Er hat die Grundlagen der **religiös-sittlichen Charakterbildung** zu legen, auf denen sich das Kind zu einer **christlichen Einzelpersönlichkeit** und zu einem **lebendigen Glied der evangelischen Kirche** entwickeln kann. Ein solches Ziel individualer und sozialer Natur setzen auch die „Allgemeinen Bestimmungen" fest:

„Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der Heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die Heilige Schrift selbständig zu lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können."

Die Einführung in das Verständnis der Heiligen Schrift geschieht 1. durch den Unterricht in der biblischen Geschichte; 2. durch das Bibellesen und die Bibelkunde; 3. durch die Erklärung der Perikopen; 4. durch die Behandlung der Sprüche.

Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde geschieht 1. durch den Unterricht im Katechismus; 2. durch die Kirchengeschichte; 3. durch das Kirchenlied; 4. durch das Gebet.

Die Kinder sollen befähigt werden, an dem Leben der Gemeinde (wie es sich z. B. auf dem Gebiete der inneren und äußeren Mission kundgibt) und an dem Gottesdienste derselben lebendigen Anteil zu nehmen.

Die Stoffgruppen sind nach dem Grundsatze der Konzentration in engste Beziehung zueinander zu bringen, so daß nicht mehrere Reihen von Stoffen ohne Zusammenhang nebeneinander herlaufen (s. Bd. I, § 63); ebenso müssen die Stoffe des übrigen Unterrichtes mit denen des Religionsunterrichtes in Verbindung gebracht werden, so daß auch dadurch der Religionsunterricht zur Krone und zum Kern des gesamten Unterrichtes der Schule wird. Denn nur durch diese Konzentration der einzelnen Zweige des Religionsunterrichtes unter sich und des Religionsunterrichtes mit dem übrigen Unterricht entsteht ein einheitlicher Gedankenkreis. Und „nur das beträchtlich Starke und vielfach Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele, nur das höchst Hervorragende treibt zum Handeln" (Herbart).

III. Voraussetzungen und Mittel eines fruchtbringenden Religionsunterrichtes.

Zur Erreichung des Zieles des Religionsunterrichtes ist die Mitwirkung des **Elternhauses** von grundlegender Bedeutung. Denn hier werden die ersten und tiefsten Eindrücke sittlicher und religiöser Art gewonnen (s. Bd. I, §§ 41 und 99). „Die Mutterstube ist die Brunnenstube der Religiosität", sagt Pestalozzi (s. auch oben I. Geschichtliches, Nr. 5, Pestalozzi). Die Züge sittlichen und religiösen Lebens, die das Kind an den Eltern beobachtet, überträgt es auf Gott und tritt allmählich in ein Vertrauensverhältnis zu ihm, ähnlich wie zu den Eltern; es bildet sich eine Vorstellung von Gott als dem Vater der Engel und Menschen, der im Himmel wohnt. Die in innigster Gemeinschaft mit dem Vater und besonders der Mutter miterlebten religiösen Gefühle der Ehrfurcht, der Liebe und des Vertrauens sind die Keime, aus denen sich

die religiösen Gefühle der Beugung vor dem himmlischen Vater und der Erhebung zu ihm entwickeln. Das sittliche und religiöse Handeln der Eltern und Geschwister (Hausandacht; Zeiten hoher Freude und tiefsten Herzeleides; Feiern kirchlicher Feste, Weihnachten; Teilnahme am Gottesdienste; Übung der Barmherzigkeit usw.) bilden für den empfänglichen Kindessinn die wirkungsvollste Anschauung. Zu dem wirklichen Umgang aber gesellt sich auch im Familienleben noch der „ideale Umgang" mit den Personen der häuslichen Lektüre, befreundeter Kreise, der Schöpfungen christlicher Kunst 2c. So entscheidend der Einfluß eines christlichen Elternhauses für die religiöse Bildung der Jugend oft ist, so wird doch, wie die Erfahrung lehrt, häufig bei dürftigem Familienchristentum die Pflicht religiöser Erziehung versäumt, ja es wird der Sämannsarbeit des Lehrers entgegengearbeitet und das im Kindesherzen aufgegangene frische Grün zertreten und zerknickt.

Zur Erzielung eines fruchtbringenden Religionsunterrichtes ist ferner eine wahrhaft christliche **Lehrerpersönlichkeit** eine notwendige Voraussetzung. Der Lehrer muß vor allem über ein gründliches Wissen verfügen und durch umsichtige Fortbildung es zu erweitern und noch zu vertiefen suchen (Beachtung der Literatur, Vereinigungen und gemeinsame Besprechungen). Mit der sachlichen Ausrüstung muß sich die methodische Durchbildung und technische Schulung verbinden. Sein Unterricht, den Forderungen der Psychologie entsprechend, muß Anschauung, Erfahrung, Gewohnheiten sittlich-religiöser Art, wie sie das Kind aus dem Elternhause und aus weiterer Umgebung mit zur Schule bringt, verwerten, durch umfangreiche Inanspruchnahme der Phantasietätigkeit den Weg zum Herzen sich bahnen und so ein religiös-sittliches Interesse begründen. Gesteigert wird eine solche Einwirkung auf Gefühls- und Willensleben des Kindes durch die persönliche Haltung des Lehrers (2. Mose 3, 5, Ziehe deine Schuhe aus usw.), sein Auftreten in ungesuchter Feierlichkeit, seine bei aller äußeren Ruhe von innerer Lebendigkeit und andringendem Ernste zeugende Sprache, seinen verschieden gefärbten, milden und anhaltenden Lehrton, seinen fein fühlenden Takt bei Behandlung mancher Stoffe (6. Gebot); bei Berichtigung von sachlichen und sprachlichen Fehlern — kein ungeduldiges Drängen, kein Schelten, keine körperliche Züchtigung. Es muß der Gesamteindruck in den Kindern erweckt werden, daß es eine hohe und heilige Sache ist, mit der sie sich beschäftigen. Nur tief innerliche Begeisterung für die Person Jesu und für die religiös-sittlichen Wahrheiten des Christentums kann auch in den Herzen der Kinder die gleiche Begeisterung wecken. Leben kommt nur aus Leben, wird geweckt nur von Person zu Person. Nur wer selbst Leben aus Gott hat („Herr, wohin sollen wir gehen usw."), kann einen lebenerweckenden Religionsunterricht erteilen. Nur wem man selbst Wärme und Liebe abspürt, dem öffnet man völlig Auge und Herz; ihm erschließt

sich erst das volle Vertrauen, so daß man auf seine Gedankenwelt andächtig und willig eingeht und durch sie wirkliche Herzens- und Willensanregung fürs Leben aufnimmt.[1]) Je reicher dabei der Lehrer an äußeren und inneren Lebenserfahrungen ist, um so lebendiger und eindringlicher wird sich sein Unterricht gestalten, um so besser werden seine Schüler seine warme Herzenssprache fühlen, verstehen und befolgen.

Der religiöses Leben weckende **Unterricht** ist ferner ein Hauptmittel zur Erreichung des Zieles des Religionsunterrichtes. Da aber Leben nur von Person zu Person entzündet wird, muß der Zögling neben dem wirklichen Umgang mit den Personen seiner Umgebung „idealen Umgang" pflegen mit sittlich-religiösen Charakteren, wie sie die Heilige Schrift und die Kirchengeschichte darbietet, vor allem aber mit der Person Jesu Christi, dessen Vorbild am ergreifendsten wirkt; seine Phantasie muß sich ihre Lebenslagen und Handlungen ausmalen. Die lebensvollen Vorstellungen aber bilden die Voraussetzung für die Entstehung von Gefühlen, Gefühlen der Billigung und Mißbilligung, der unbedingten Abhängigkeit von Gott, der Furcht, der Erhebung, der Hingabe und des Vertrauens; damit aber ist die Voraussetzung für eine wirkliche Anteilnahme an den vorbildlichen Persönlichkeiten und ihren Erlebnissen und weiter die Möglichkeit sittlich-religiösen Wollens und Handelns geschaffen. Der Inhalt der Geschichten ist am Schlusse begrifflich zusammenzufassen, und die gewonnenen Wahrheiten sind auf das Leben anzuwenden, wobei das phantasierte (gedachte) Handeln den Blick für das wirkliche Leben schärft und die Lebensführung beeinflussen kann.

Der Entschluß des Zöglings, frommen Personen nachzueifern, erfährt außerdem durch das ganze von christlichem Geiste getragene **Schulleben,** wie es sich in Schulgebeten, Schulandachten, Schulfeiern (s. u.) kundtut, Förderung und Stärkung.

---

[1]) „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen als ein Zentner bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe mehr als ein Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse" (Francke). „Was ins Herz gehen soll, muß aus dem Herzen kommen. Nur Leben kann Leben schaffen. Ohne Wärme kein Leben, so im Reiche der Natur, so auf dem Gebiete des Glaubens" (J. Paul). „Wer kein Christentum in seinem Herzen hat, der wird es keinem Kinde lieb machen, und wäre er noch so klug. Es ist noch niemals Leben gekommen aus dem Tode. Was durch den Lehrer in dem Kinde lebendig werden soll, das muß vorher in ihm lebendig sein. Das Wissen von einer Sache, das Sprechen über eine Sache ist noch nicht das Leben in der Sache. Das Christentum ist vorwiegend Sache des Herzens, Sache der Liebe. Liebe ist Leben. Wo dem Lehrer das Evangelium nicht Herzenssache ist, was ist da von dem Unterrichte zu erwarten? Unmögliches doch nicht! Auf das Herz wirken ohne Herz, aus einem Herzen geben, was nicht darin ist, — das sind aber unmögliche Dinge" (Schüren). Über die ersprießliche Wirksamkeit des Lehrers durch Hausbesuche und Elternabende, s. Bittorf, Methodik des ev. Religionsunterrichtes in der Volksschule (Bd. II des Religionswerkes von Reukauf und Heyn). Leipzig, 1904. 2 M.

IV. Der Lehrplan des biblischen Geschichtsunterrichtes.

1. **Der Lehrplan nach konzentrischen Kreisen.** Ein nach konzentrischen Kreisen angelegter Lehrplan fügt zu den leicht faßlichen biblischen Geschichten der Unterstufe neue, der fortgeschrittenen Fassungskraft entsprechende Geschichten auf der Mittelstufe hinzu, um dann auf der Oberstufe die Vollzahl der biblischen Geschichten zu erreichen und zusammenhängende Lebensbilder biblischer Personen vorzuführen. Diese Stoffanordnung hat manche **Vorzüge:** Zunächst wird das Gesamtgebiet bei Entnahme des Stoffes für die einzelnen Stufen berücksichtigt, und dadurch erhält schon frühe das Kind Kenntnisse aus allen Stoffgebieten und einen Überblick über das Ganze. Ferner können für jede Stufe die dem kindlichen Verständnis entsprechenden Stoffe ausgewählt werden. Die wiederkehrenden Stoffe werden durch mehrmalige Behandlung dem Gedächtnisse tiefer eingeprägt, so daß die Schüler zu einem sicheren, schlagfertigen Wissen gelangen; endlich werden die Stoffe der unteren und mittleren Klassen von einem höheren Gesichtspunkte aus entsprechend dem fortgeschrittenen reiferen Verständnis der Kinder in den Oberklassen erweitert und nochmals behandelt, so daß ihre Auffassung sich vertieft.[1])

Die Stoffanordnung nach konzentrischen Kreisen hat indessen auch ihre **Nachteile.** Dadurch, daß für die einzelnen Klassen gewisse Geschichten aus dem Gesamtstoff entnommen werden, leidet der Zusammenhang Schaden; es werden nur „Geschichten" und nicht „Geschichte", Heilsgeschichte dargeboten. Kehren dieselben Stoffmassen auf den späteren Stufen wieder, so muß ein schwer zu bewältigendes Stoffübermaß entstehen, eine um so bedenklichere Personenüberlastung eintreten, je weiter man von den unteren zu den oberen Stufen fortschreitet. Stoffüberfülle aber hat ein äußeres, gedächtnismäßiges Aneignen der Geschichten, Verbalismus und didaktischen Materialismus zur Folge. Bei dem Drängen der vorgeschriebenen Zeit — nur oberflächliche Wiederholung des früheren Stoffes, andernfalls aber keine gründliche Durchnahme des neuen; zumeist flüchtige, im Vorübereilen gewonnene Eindrücke, kein vertrauter, ruhig verweilender Umgang mit den biblischen Personen, kein Heimischwerden, kein Interesse, aus dem das sittlich-religiöse Wollen entspringen soll, sondern sein Gegenteil: Gleichgültigkeit, Oberflächlichkeit und Erlahmung der Selbsttätigkeit.

2. **Der fortschreitende Lehrplan.** Nach ihm treten die biblischen Stoffe n u r e i n m a l auf und k e h r e n behufs neuer Behandlung im

---

[1]) Wir erhalten das nicht schulgerechte Wissen auch in konzentrischen Kreisen. Der Lebenskreis des Kindes ist anfangs eng um es gezogen, nach und nach erweitert er sich; was anfangs in schwachen Umrissen sich dem Bewußtsein des Kindes einprägte, das wird durch öfteres Anschauen oder durch Wiederholung derselben Vorstellungsreihen stets klarer und klarer; das ist der natürliche Weg unseres Wissens, **warum** sollte man einen ähnlichen nicht in der Schule anwenden dürfen? (Leutz, Jahresber. des Sem. 1882—1883).

Unterrichte *gar nicht oder nur wiederholungsweise wieder* (so im Berliner Lehrplan, Breslau, Hirt).

In schroffem Gegensatze zu dem Lehrplan nach konzentrischen Kreisen steht der *fortschreitende* Lehrplan *Zillers*, der die Stoffe nach **kulturhistorischen Stufen** auftreten läßt; im Anschlusse daran gibt *Rein* eine ähnliche Stoffanordnung.[1])

Lehrplan nach kulturhistorischen Stufen.

	Ziller:	Rein:
1. Schuljahr	12 Märchen } Vorbereitungskursus	Erbauungsstunden. Feier des Weihnachtsfestes in der Schule.
2. „	Robinson } Vorbereitungskursus	
3. „	Patriarchen (mit Einschaltung der Urgeschichte nach Sodoms Untergang)	
4. „	Richter, einschließlich Moses . . .	Altes Testament: Patriarchen, Moses, Richter und Könige.
5. „	Das davidische Königtum (von Davids Salbung bis zu Salomo)	Propheten. — Neues Testament: Leben Jesu.
6. „	Leben Jesu und einschaltungsweise Stücke aus den Propheten.	Leben Jesu.
7. „	Apostelgeschichte mit Einschaltung von Stücken aus den Briefen des N. T.	Apostelgeschichte. Paulus.
8. „	Abschließende Behandlung des Katechismus.	Reformationszeit, Luther. (Abschließender Schul-Kat.)

Die von *Ziller* und *Rein* gegebene Stoffanordnung hat manche **Vorzüge.** Sie vermeidet die Verfrühung des Religionsunterrichtes, der häufig bei dem Mangel an Sprachgewandtheit der Lernanfänger zu einem bloßen Sprachunterrichte herabgedrückt und entweiht wird; sie bietet die Stoffe in großen Gruppen, daß die Schüler darin heimisch werden können, und stellt bei der geschichtlichen Anordnung Apperzeptionshilfen für das Neue bereit. Doch weist die Stoffanordnung *Zillers* auch eine Reihe von **Mängeln** auf. Es ist willkürlich, den acht Schuljahren entsprechend gerade acht Kulturstufen anzunehmen (s. Bd. I, § 64). Der Religionsunterricht *beginnt zu spät*, erst im 3. oder 4. Schuljahre. *Erbauungsstunden sind kein Ersatz* für den eigentlichen Unterricht; auch durchbrechen sie das Prinzip der Einheit des Gedankenkreises. Ebenso bilden *die Märchen* keinen Ersatz für religiöse Stoffe (s. die Sterntaler; die drei Spinnerinnen; die drei Faulen; Strohhalm, Kohle und Bohne); manche Märchen überreizen die Phantasie und führen in unwahre Verhältnisse. Die Kinder haben schon im vorschulpflichtigen Alter an Märchen ihre Freude. Dagegen ist *Robinson* ein für eine spätere Stufe geeigneter Lehrstoff, da siebenjährigen Kindern noch viele Apperzeptionsstützen für das Verständnis fehlen (Seereise, sittlich-religiöse Verhältnisse). Gibt Robinson[2])

[1]) Dr. *Staude*, Ist der Märchenstoff geeigneter als die bibl. Geschichte? Päd. Stud. 1880. 2. H. S. 27ff. *Rein, Pickel, Scheller*, Das erste Schuljahr. 6. Aufl. Leipzig 1898. Dr. *Staude*, Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht. Päd. Stud. 1880. H. 2. *Rein*, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Ebenda 1888. H. 2. v. *Sallwürk*, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. — Vgl. *Hofmann* und *Bittorf*, Jesusgeschichten und Erzvätergeschichten, Bd. III des Religionswerkes von *Reukauf* und *Heyn*, Dr. *Thrändorf* und Dr. *Meltzer*, Der Religionsunterricht auf der Unterstufe. Dresden 1899. *Reukauf*, Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsnnterricht der Volksschule. Dresden 1901.

[2]) „Wir sehen, wie der Mensch mit innerer Notwendigkeit aus dem ersten rohen Naturzustande zur Bildung und Zivilisation kommt. Kurz, es entrollt sich ein Bild vor uns, so groß und gewaltig, daß wir hier noch *einmal* die *allmähliche naturwüchsige Entwickelung des Menschengeschlechtes klar überschauen*. Der Robinson ist das Beispiel und das Spiegelbild der ganzen Menschheit" (Hettner).

ein Bild kulturgeschichtlicher Entwicklung der Menschheit (in nuce), so werden dadurch alle acht Kulturstufen auf das 2. Schuljahr zusammengedrängt. Die Richterzeit ist als Zeit sittlichen Niedergangs kein geeigneter Stoff, als Mittelpunkt des Unterrichts für ein ganzes Schuljahr zu dienen (anders bei Rein). Das Leben Jesu tritt zu spät, erst im 6. oder (nach Rein) im 5. Schuljahre auf; auch ist die dafür angesetzte Zeit zu knapp bemessen.

Überhaupt führt das einmalige Durchlaufen der Stoffe nach dem fortschreitenden Lehrplane zu Unzuträglichkeiten. Die Stoffe der Unter- und Mittelstufe müssen wiederholt werden; dazu aber ist die „immanente Repetition" (s. Bd. I, § 73) nicht ausreichend; ferner muß die Auffassung der nur einmal, auf der Unter- und Mittelstufe, auftretenden Stoffe infolge der zu geringen Zahl apperzipierender Vorstellungen und des noch zu unreifen Verständnisses zu kinderhaft und der tiefere sittlich-religiöse Inhalt der Geschichten verschlossen bleiben. Endlich erreicht erfahrungsgemäß eine große Anzahl schwachbegabter Schüler (auch in den Berliner Gemeindeschulen) nicht die oberste oder vorletzte Klasse und würde daher von allen den Stoffen, die in diese oberen Klassen der fortschreitende Lehrplan verlegt, nichts erfahren (Apostelgeschichte, Reformationszeit, Katechismus).

3. **Der vermittelnde Lehrplan.** Er sucht die Vorteile des konzentrischen und fortschreitenden Lehrplanes zu verwerten und beide Lehrpläne miteinander zu vereinigen. Die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen ist tunlichst zu vermeiden.

Der biblische Geschichtsunterricht beginnt mit einem **Vorkursus** in gesonderten Stunden religiöser Unterweisung, nicht im sogenannten Anschauungsunterricht. Von der Notwendigkeit eines Vorkursus sind alle Methodiker überzeugt, um nicht die ersten Religionsstunden zu Sprachstunden herabzudrücken, um Apperzeptionsstützen für die biblische Geschichte zu gewinnen, die Sprachkraft der Kinder zu stärken und sie für die Weihe und den Ernst der Religionsstunde vorzubereiten. Nur Zeit und Stoff dieses Kursus werden verschieden angegeben. Manche Methodiker halten eine Zeit von 6—8 Wochen für ausreichend; andere wollen für den Kursus drei Viertel des ersten Schuljahres beanspruchen. Als Stoff für die vorbereitenden religiösen Besprechungen wird aufgeführt: 1. Gott ist der Schöpfer Himmels und der Erde; 2. Gott ist unser Vater; 3. Vom Sohn Gottes; 4. Von den Engeln; 5. Das Gotteshaus; dazu Sprüche und Gebete.[1]) Manche sehen das epische Märchen als wertvollsten Stoff für die sittlich-religiöse Bildung an;[2]) andere entscheiden sich für kindliche Erzählungen, (Heysche)

---

[1]) Ausgeführte Lektionen in Nowack, der ev. Religionsunterricht. 3. Aufl. Breslau, Hirt.

[2]) Vergl. die Begründung bei H. Landmann im 4. Heft aus dem Jenenser Universitätsseminar. Langensalza 1892. Landmann empfiehlt dort folgende Märchen: 1. Der Wolf und die sieben Geißlein; Rotkäppchen; Fundevogel; Frau Holle (vorwiegend Pflege des sympathetischen Interesses in der Familie). 2. Das Lumpengesindel; Vom Tode des Hühnchens; Strohhalm, Kohle und Bohne; Die Kornähre; Der Wolf und der Fuchs; Die Bremer Stadtmusikanten (vorwiegend Pflege der Rechtsidee). 3. Schneeweißchen und Rosenrot; Der süße Brei; Die Sterntaler; Der Arme und der Reiche (vorwiegend Pflege des religiösen Interesses).

Fabeln und (Krummachersche) Parabeln,[1]) die geeignet sind, Gefühle wachzurufen und in Gebetchen auszumünden. Daran schließt sich der Unterricht in der biblischen Geschichte an.

Was nun die Auswahl des biblischen Geschichtsstoffes für den Lehrplan[2]) anlangt, so ist zu beachten, daß die Geschichten große Gruppen bilden, so daß Lebensbilder biblischer Persönlichkeiten entstehen, z. B. von Moses, Josua, Gideon, Saul, David, Salomo. Die Einzelgeschichten sind an der Hand der Bibellektüre zu einem Ganzen, zur Heilsgeschichte, zur Geschichte des Reiches Gottes zu verbinden.

Den wichtigsten Stoff bildet das Leben Jesu im 8. Schuljahr. Während die frühere Behandlung gruppenweise erfolgte, empfiehlt sich jetzt der chronologische Gang, so daß die Schüler in die Zeitverhältnisse zunächst eingeführt werden und dann im Zusammenhang erfahren von Jesu Auftreten, seinem friedlichen Wirken in Galiläa, dem allmählichen Wachsen der Volksgunst, aber auch dem sich steigernden Gegensatz gegen das Pharisäertum, dem Zurückweichen Jesu in die Einsamkeit des Nordens und seinem Ansturm auf Zion, wo er scheinbar dem Haß der Feinde erliegt, in Wahrheit aber das Erlösungswerk siegreich vollendet. Dafür ist entweder das Markus- oder das Matthäusevangelium oder ein Lebensbild, das beide Stoffe verbindet, zugrunde zu legen. Das Johannesevangelium wird man wegen der Schwierigkeit der Darstellung bloß hier und da heranziehen. — Auch von Paulus, dem größten Apostel Jesu, muß ein fortlaufendes Lebensbild entworfen werden, von seinem Pharisäereifer, von seiner wunderbaren Bekehrung vor Damaskus, seiner ersten Wirksamkeit bis zum Gegensatz mit der judenchristlichen Urgemeinde, von seiner großen Mission in Kleinasien, Mazedonien und Griechenland, seiner Gefangennahme in Jerusalem und seinem letzten Wirken in Rom.

V. Die biblische Geschichte.

1. Das Lehrverfahren im ganzen.

„Der Lehrer hat die biblische Geschichte in einer dem Bibelworte sich anschließenden Ausdrucksweise frei zu erzählen, sie nach

[1]) Vergl. Redeker und W. Pütz, Der Gesinnungsunterricht im 1. und 2. Schuljahre. 2. Aufl. Dresden 1903. — Der Weg von der Elternliebe zur Nächstenliebe und von dieser zur Gottesliebe soll zweimal zurückgelegt werden. Dazu werden folgende Stoffe empfohlen: Familie, Knabe und Vogel, kindliche Liebe, das Märchen von den Sterntalern, Gott sieht alles — die Reue nach Krummacher, das Rotkehlchen, die kleine Wohltäterin, des fremden Kindes heilger Christ. S. auch Kabisch, Der Stoff des ersten Religionsunterrichts. Päd.. Bl. 1896, S. 26 ff. Schmarje, Zwei dringliche Reformen auf dem Gebiete des biblischen Geschichtsunterrichts. Flensburg 1894.

[2]) Grundlehrplan der Gemeindeschule Breslau. Reukauf und Heyn, Ev. Religionsunterricht. Leipzig, 1900. Hemprich, Lehrplan für die ev. Erziehungsschule. Osterwieck, 1897.

ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Geistloses Einlernen der Geschichten ist zu vermeiden" (Allg. Best.).

Das Lehrverfahren im biblischen Geschichtsunterrichte hat vieles mit dem der Geschichtsstoffe anderer Lehrfächer gemein (s. Bd. I, § 67ff.); es gilt hier allenthalben, nicht bloß Kenntnisse zu vermitteln, sondern auf das Gefühl einzuwirken, Interesse zu erwecken und den Willen zu beeinflussen.

I. **Die Vorbereitung.** An das die ganze Lehreinheit beherrschende, oft an die das Neue mit der vorhergehenden Geschichte verknüpfenden oder überleitenden Worte sich anschließende Hauptziel (bei der Darbietung und bei dem Abstraktionsvorgang: Unterziele; s. Bd. I, § 67) schließt sich eine Vorbesprechung an, eine Zusammenstellung der durch die Zielangabe gebrachten Vorstellungen aus Erfahrung und Umgang, sowie aus dem bisherigen Unterrichte (geographische und kulturhistorische Stoffe). Am Schluß erfolgt eine zusammenhängende Wiedergabe seitens der Schüler. Bei engem Anschluß der neuen Lehreinheit an die voraufgegangene wird die Vorbesprechung sehr kurz sein, ja sie kann gänzlich fortfallen.

II. **Die Darbietung.** Sie ist auf allen Stufen durch das freie Erzählen des Lehrers und nur in der Oberstufe auch durch Lesen der Schüler zu vermitteln. Manche Methodiker bieten zunächst den Stoff im ganzen dar, dann in Abschnitten; andere empfehlen eine abschnittweise Vorführung des Stoffes, um stets die Spannung, das Interesse wach zu erhalten. Um den neuen Stoff vollständig erfassen zu können, muß viererlei den Schülern klar zum Verständnis gebracht werden: 1. der tatsächliche Verlauf der Geschichte, der Gang der Handlung, 2. das sogenannte Außenwerk der Geschichte, die geographischen, kulturgeschichtlichen, naturkundlichen Einzelheiten, 3. das innere Triebwerk der Geschichte, die Gefühle und Gedanken der handelnden Personen, aus denen ihr Handeln sich erklärt, 4. die Gesinnungen, die entweder das Urteil der Billigung oder der Mißbilligung durch die Schüler hervorrufen.

Anmerkung. Die Erarbeitung des neuen Stoffes kann auch durch das **entwickelnd-darstellende** Verfahren geschehen. Bei ihm sind die beiden Lernstufen der Vorbereitung und Darbietung miteinander verbunden. Unter den leitenden Fragen des Lehrers bauen die Schüler die Einzelheiten der Handlungen vorausdenkend auf; häufig wechselt mit dem Wechselgespräch die Erzählung des Lehrers ab. Ist so der geschichtliche Stoff erarbeitet, so folgt dessen Erzählung durch den Lehrer und dann die Wiederholung durch die Schüler (s. Bd. I, § 69, und die Lektionen in dem angeführten Religionswerke von Reukauf und Heyn).

III. **Die Verknüpfung.** Die hier beginnende begriffliche Bearbeitung bringt den neuen Stoff zu verwandten Gedanken aus früherem Unterricht oder zu ähnlichen Erfahrungen aus dem Leben des Schülers in Beziehung, ohne die Denkarbeit der Schüler, etwa durch Verwertung zu vieler Beispiele, zu ermüden oder den Faden der Entwickelung zu verlieren.

IV. **Die Zusammenfassung.** Die angebahnte Entwickelung wird durch den Fortschritt vom Anschauungsstoffe zum Abstrakten, vom Einzelurteil zur Regel, von der religiösen Erfahrung zum allgemeinen Glaubenssatze zu Ende geführt; der klassische Ausdruck des Ergebnisses, der, wenn möglich, von den Schülern selbst zu finden ist, wird dann in einen Bibelspruch, ein Katechismusstück, eine Liedstrophe zusammengefaßt und eingeprägt.

V. **Die Übung und die Anwendung.** Es handelt sich hier nicht sowohl um festere Einprägung des Stoffes, als vielmehr um Anwendung der Grundsätze auf das eigene Leben der Kinder, um Versetzung der Schüler in ähnliche Lebenslagen, wobei die Schüler anzugeben haben, wie sie in den betreffenden Fällen handeln würden, um durch phantasiertes Handeln (s. Bd. I, § 58) das wirkliche Wollen und Handeln der Schüler zu beeinflussen.

2. Die biblische Geschichte auf der Unterstufe.

a) Der Unterrichtsstoff.

An den Vorkursus (s. oben den vermittelnden Lehrplan) schließt sich der Unterricht in der biblischen Geschichte an.

Die „Allg. Best." schreiben vor: „Den Kindern der Unterstufe werden wenige Geschichten vorgeführt; aus dem Alten Testamente werden vorzüglich solche aus dem ersten Buche Mosis und etwa noch die von Moses und von Davids erster Zeit, aus dem Neuen die von der Geburt, der Kindheit, dem Tode und der Auferstehung Jesu Christi und einige dem kindlichen Verständnisse vorzugsweise naheliegende Erzählungen aus seinem Leben gewählt."

Die Frage, ob auf der Unterstufe mit Geschichten des Alten und Neuen Testamentes zu beginnen sei oder nur Geschichten des Neuen Testamentes darzubieten habe, ist nach psychologischen und kulturhistorischen Gesichtspunkten verschieden beantwortet worden.[1]) Nach den „Allgemeinen Bestimmungen" sind solche Gruppen von Lebensbildern des Alten und Neuen Testamentes auszuwählen, die der kindlichen Fassungskraft angemessen sind und möglichst dem Erfahrungskreise der Kinder nahe liegen; je lebhafter sie die Phantasietätigkeit anregen, je reicher sie an gemütbildenden Elementen sind, um so wertvoller und geeigneter sind sie. Dazu eignen sich vor allem Geschichten mit familienartigem Charakter, während Geschichten aus der Volksgeschichte Israels als unverständlich auszuschließen sind.

Besondere Sorgfalt erfordert auf der Unterstufe die Gestaltung des Textes. Wie weit man vom Bibelworte abzuweichen habe, darüber sind die Ansichten verschieden. K. Schneider will „tiefe und aufrichtige Ehrfurcht vor der Heiligen Schrift mit der Rücksicht auf das

---

[1]) Vgl. Bormanns Aufsatz in Diesterwegs „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer". 3. Aufl.

Maß der kindlichen Kraft vereinen"; Sperbers Darstellung ist „eine Mischung des Bibelwortes und der Kindersprache", Wiedemann gestaltet den Text in ganz freier Weise, er erzählt umständlich und oft in verwässerter Form. Eine Probe aus seinem Buche: „Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle":

Der Jüngling zu Nain. Eines Tages ging der Herr in eine Stadt, die hieß — Nain. Seine Jünger waren bei ihm und noch viel Volk. Als er nahe an das Stadttor kam, kam ein Leichenzug daher. Der Tote war der einzige Sohn seiner Mutter. Ihr Mann war ihr auch schon gestorben. Sie war eine Witwe. Die arme Mutter ging hinter dem Sarge her und weinte. Es gingen auch sonst noch viele Leute aus der Stadt mit zu Grabe. Denn sie hatten alle den Sohn sehr lieb gehabt.

Als der Herr Jesus die Mutter weinen sah, dauerte es ihn, und er sprach zu ihr: „Weine nicht!" Darauf trat er näher hinzu und rührte den Sarg an. Das war ein Zeichen, daß die Träger den Sarg niedersetzen sollten. Die Träger blieben auch sogleich stehen. Nun muß ich euch aber erst noch sagen, daß die Särge damals keine Deckel hatten. Man konnte also die Toten gleich in den Särgen liegen sehen.

Die Träger hatten also den Sarg niedergesetzt. Hier lag nun der Jüngling, blaß und kalt und tot. — Darauf streckte der Herr Jesus seine Hand über den Toten und sprach: „Jüngling, ich sage dir, stehe auf!" — Und denkt — auf einmal wurde der Tote lebendig, richtete sich im Sarge auf, fing an zu reden und stieg aus dem Sarge heraus. Darauf nahm ihn der Herr Jesus bei der Hand und gab ihn seiner Mutter wieder. Wie sehr, ach wie sehr mag sich da die arme Mutter gefreut haben! Ist ja auch ganz natürlich! — Die Leute aber, die das alles sahen, erschraken, und es war ihnen, als ob sie sich vor dem Herrn Jesu fürchten müßten. Sie alle aber lobten den lieben Gott und sprachen: „Der liebe Gott hat einen großen Propheten zu uns geschickt, durch den er uns alle glücklich macht."

Es muß der didaktischen Gewandtheit des Lehrers überlassen bleiben, auf Grund der am Schlusse aufgeführten Literatur, die für seine jeweiligen Zwecke geeignetste Textgestaltung vorzunehmen. Unbedingt muß jedoch der Grundsatz festgehalten werden, daß die Textgestaltung dafür bürge, daß nicht die Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten den Selbstzweck des Religionsunterrichtes, die Einwirkung auf Gefühl und Willen, in den Hintergrund dränge.

b) Das Lehrverfahren. S. die Lektion, S. 67.

I. **Die Vorbereitung.** Nach Aufstellung eines leicht verständlichen, sachlichen, häufig aus der Überleitung von einer Lehreinheit zur andern sich ergebenden Zieles wird an den durch Erfahrung und Umgang gewonnenen, durch den Unterricht immer mehr ergänzten Vorstellungsinhalt der Kinder angeknüpft, wobei kurze sachliche und sprachliche Erläuterungen zum besseren Gelingen der ersten Totalauffassung gegeben werden. Die geographische Grundlage der Geschichte muß durch Verwendung des heimatlichen Bildes und seiner Umgebung gewonnen werden.

II. **Die Darbietung.** Die ganze Lehreinheit wird langsam und eindrucksvoll vorerzählt (s. darüber Bd. I, § 68). Dann wird noch einmal mit Angabe des Unterzieles der erste Abschnitt dargeboten. Darauf folgen solche Fragen, auf die in einfachen Sätzchen die Kinder zu antworten vermögen. In die Zergliederung werden die sachlichen Erläuterungen hineingeflochten. Um hierbei die Phantasie zur Erzeugung deutlicher Bilder anzuregen, ist konkrete Anschaulichkeit erste Pflicht (Größe Goliaths, Opferaltar). Am Schlusse der Wort- und Sacherklärung des ersten Abschnittes folgt, da der Faden der Erzählung durch das erläuternde Abfragen leicht verloren geht, ein abermaliges (vielleicht mehrmaliges) Vorerzählen desselben. Allmählich geht man dazu über, dem Schüler Erzählungsaufgaben zu stellen.[1]) Ebenso werden die übrigen Abschnitte behandelt. Das biblische Bild wird gezeigt (s. unten, c). Charakterzüge der auftretenden Personen werden hervorgehoben und sittliche Urteile über ihre Handlungen ausgesprochen (Vertiefung). Endlich wird die ganze Lehreinheit noch einmal vorerzählt und nacherzählt.

III. **Die Vergleichung.** Eine bekannte biblische Geschichte oder ein anderer verwandter Stoff werden mit dem neuen Stoffe verknüpft. Diese Formalstufe wird auf der Unterstufe nur selten vorkommen können.

IV. **Der Grundgedanke.** Er wird in Form eines leicht verständlichen Bibelspruches, eines Gebotes, einer Liedstrophe gewonnen und durch Vor- und Nachsprechen eingeprägt. Gebete.

V. **Die Anwendung und Übung.** Der sittlich-religiöse Gehalt der Geschichte wird kurz auf bestimmte Fälle aus dem Leben der Kinder angewandt. Der religiöse Memorierstoff wird befestigt. Der Lehrer spricht das Ganze, dann ein sinngemäßes Teilganzes gut vor, läßt letzteres im Chor, bankweise und von begabteren, dann schwächeren Kindern nachsprechen, bis das Ganze lautrichtig, sinngemäß und ausdrucksvoll von allen Kindern vorgetragen werden kann. Dieser religiöse Lernstoff wird am Anfange der nächsten Stunde neben früher schon gelerntem Memorierstoff wiederholt. Das Nacherzählen wird geübt.

c) Die biblischen Bilder.

1. **Der Wert.** Die biblischen Bilder sind zu einer rechten Erfassung des äußeren, sachlichen Inhaltes, wie des tieferen psychologischen Gehaltes der biblischen Geschichten von unschätzbarem Werte: Durch das

[1]) Auf ein zusammenhängendes Erzählen darf nicht verzichtet werden (Thrändorf, Die Behandl. des Religionsu. Langens. Beyer & S. 3. Auflage.). Ein Wiedererzählen wird man zunächst nicht von allen, sondern nur von den begabteren Kindern verlangen können; es darf überhaupt nicht als das Endziel der Behandlung angesehen werden. Jedenfalls muß es ein Erzählen sein, kein Aufsagen.

Bild lernen die Kinder die geographischen Verhältnisse Palästinas, die Sitten, die Tracht der Morgenländer besser als durch bloße Beschreibung kennen; die innere Anschauung von den Seelenvorgängen der handelnden Personen wird unterstützt durch die äußere Anschauung von Miene, Haltung und Bewegung. Endlich vermögen gute, farbenprächtige Bilder auch der Ausbildung des künstlerischen Geschmacks wesentliche Dienste zu leisten. — Zur vollen Bedeutung gelangen die Bilder erst auf der Mittel- und Oberstufe, sobald das Kind fähig ist, auch solche Verhältnisse zu erfassen, die von den heimischen sehr verschieden sind. Über die Verwendung in der Unterstufe gehen die Ansichten noch sehr auseinander. Während die einen den biblischen Geschichtsunterricht auf die Bilder aufbauen wollen [1]), befürchten andere, daß in der Unterstufe bei Verwendung von Bildern das Augenmerk der Kinder von der Hauptsache, der inneren Anschauung, auf äußere Momente abgelenkt werde, und warnen deshalb vor zu frühzeitiger Verwendung der Bilder.

2. **Der Zeitpunkt der Verwendung.** Über die Frage, **wann** in der Lehrstunde das Bild zur Verwendung kommen soll, ist man geteilter Meinung:

a) Das Bild dient als Ausgangspunkt. Eine Anzahl von Gründen spricht gegen dieses Verfahren: Das Bild wird nicht verstanden, ein „Ablesen und Erraten" ist, wo es sich um Erzeugung religiöser Vorstellungen handelt, durchaus nicht am Platze; das Bild, bei Beginn der Lektion vorgezeigt, gibt Anlaß zu Zerstreuungen; die während der späteren Erzählung zu entfaltende Phantasietätigkeit wird gehemmt; das Interesse für die nachfolgende Erzählung wird zurückgedrängt; man beraubt sich eines Erfrischungs- und Belebungsmittels für die Mitte der Stunde.

b) Das Bild wird während der Erzählung an geeigneter Stelle gezeigt. Abgesehen davon, daß diese Art zur Störung der weihevollen Stimmung der andächtigen Schülergemeinde führen kann, wird die Aufmerksamkeit von der Erzählung weg auf das Bild abgelenkt und geteilt; es wird Zerstreuung hervorgerufen.

c) Das Bild tritt gegen den Schluß der zweiten formalen Stufe und zwar dann auf, bevor die ganze Lehreinheit nochmals vorerzählt wird. Dies erscheint uns zumeist als der geeignetste Zeitpunkt. Das Phantasiebild wird geklärt, berichtigt, ergänzt, zunächst in sich abgeschlossen und befestigt. Das wiederholte Erzählen selbst hat den Zweck, die Phantasie zu veranlassen, daß sie jetzt, wo alle Schwierigkeiten beseitigt und alle Einzelheiten aufgeklärt sind, den Vorgang noch einmal mit voller Lebendigkeit reproduziere. Dieser Zweck wird vollständiger erreicht werden, wenn nun auch das Anschauungsbild unterstützend hinzukommt. Die Situation tritt mit greifbarer Deutlichkeit vor die Seele. Selbstverständlich ist, daß während der Erzählung selbst das Bild wieder fortgestellt ist.

d) Das Bild wird am Schlusse der Behandlung der Geschichte gezeigt. Der nächste Zweck des Bildes ist der, den sachlichen Inhalt der Geschichte zu veranschaulichen; hier jedoch handelt es sich um Anwendung der aus der Geschichte gewonnenen Lehren auf bestimmte Fälle aus dem Leben der Kinder und

[1]) Gieseler, Der Religionsu. auf d. Unterst. im Anschl. an das bibl. Anschauungsbild. Ausgef. Lektionen. Stuttg. 1900. Greiner u. Pfeiffer. 1.80 M.

um Einübung des Stoffes; mithin erscheint uns das Bild auf der Anwendungsstufe für gewöhnlich nicht am Platze. Wird aber ein Zyklus von Bildern nach einem passenden Hauptabschnitte den Kindern vorgeführt (z. B. Jesus, der Fürst des Lebens, der dem Tode die Macht genommen — Bilder: das Kind auf dem Totenbette, der Jüngling im Sarge, der Mann im Grabe — oder die Bilderserie zur Geschichte vom verlorenen Sohn), so mögen die Bilder auch an dieser Stelle gezeigt werden, da sie dann zu einer noch stärkeren Vertiefung des Eindruckes und zur Wiederholung dienen.

3. **Die Besprechung des Bildes.** Das Lehrverfahren ist das heuristische. Dabei schließt man sich der Gruppierung des Malers an (Beachtung des Äußeren — Ort, Kleidung, Pflanzen- und Tierwelt, besonders aber des dargestellten Momentes der Handlung und des inneren Lebens der Personen). Die kindliche Flüchtigkeit ist geneigt, die packenderen Figuren des Vordergrundes zuerst ins Auge zu fassen, während doch das Verständnis der Situation durchaus von Hintergrund und Umgebung abhängig ist. Es empfiehlt sich daher, nachdem den Kindern Zeit gegeben ist, sich andächtig in das Bild zu versenken, und nachdem dann der Hauptmoment, den das Bild darstellt, kurz angegeben worden ist, bei der Besprechung vom Hintergrunde auszugehen; die Betrachtung der handelnden Personen ist dagegen zuletzt vorzunehmen, wobei wiederum das Erschließen des gewählten Momentes aus der Haltung, gegenseitigen Stellung und dem Ausdrucke der Personen den Schluß bilden wird.[1])

3. Die biblische Geschichte auf der Mittelstufe.

Nach den „Allg. Best." erhalten die Schüler
„eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen des Alten und Neuen Testamentes".

Das Lehrverfahren vollzieht sich auch hier wie auf der Unterstufe unter freier Verwendung der formalen Stufen. Während aber bisher die Kinder sich die biblischen Personen in den Lebensverhältnissen der gegenwärtigen Zeit und ihres Heimatortes vorstellten, soll von der Mittelstufe an das geschichtliche und geographische Gewand der biblischen Welt in seiner Eigenart aufgefaßt werden. Es beginnt daher die biblische Geographie und die biblische Altertumskunde fortan in den Dienst des Religionsunterrichtes zu treten, und in keiner biblischen Geschichtsstunde darf die Wandkarte fehlen. Zeichnungen (z. B. Abrahams Reisen, Plan von Jerusalem) ergänzen das geographische Bild.

Die Darbietung geschieht mehr in der Sprache der Bibel als auf der Unterstufe. Die Geschichten werden ausführlicher erzählt und eingehender behandelt. Vor den christlichen Festen werden die Festgeschichten durchgenommen. Die Abschnitte der Lehreinheiten werden größer; ihre Überschriften werden vom Lehrer jedesmal an die Wandtafel geschrieben; die Fragen (nach den wichtigsten Charaktereigenschaften der Personen) werden schwieriger; an das freie Nacherzählen werden höhere Anforderungen gestellt.

---

[1]) S. Grosse, Biblische Bilder in Reins Enz. Handbuch der Pädagogik. I, S. 387 ff.

Tritt die Stufe der **Vergleichung** auf, so wird ein reicherer Stoff aus Erfahrung und Unterricht verwertet, doch ohne eine Ermüdung der Schüler eintreten zu lassen.

Die **Zusammenfassung** und **Anwendung** kann unter Verwertung von mehr Sprüchen, Liedstrophen und Katechismusstücken den Inhalt der Geschichten für das Leben der Kinder noch fruchtbarer als auf der Unterstufe gestalten. Die Memorierstoffe werden in der Schule eingeprägt. Auf dieser Stufe besitzen die Schüler ein **Historienbuch**, aus dem der Text der Geschichte und die angeführten Memorierstoffe am Schlusse der Behandlung gelesen werden. Dem häuslichen Fleiße wird dann das Lesen der Geschichte und die festere Einprägung der Lehr- und Erbauungsstoffe überlassen.

4. Die biblische Geschichte auf der Oberstufe.

a) Der Unterrichtsstoff.

Nach den „Allg. Best." erhalten die Kinder „eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt".

Werden auch den Schülern der Oberstufe noch Einzelbilder dargeboten, so müssen sie doch der Forderung gemäß, daß die Schüler in einen lebendigen und innigen Verkehr mit den großen sittlich-religiösen Persönlichkeiten treten sollen, zu großen zusammenhängenden Gruppen vereinigt werden. Auf Grund der Bibellektüre sind die Einzelgeschichten zu einem Ganzen, zur **Heilsgeschichte**, zur Geschichte des Reiches Gottes miteinander zu verbinden; eine tiefere pragmatische Darstellung aber kann in der Volksschule nicht durchgeführt werden. Aus dem **Alten Testamente** ist eine Anzahl von Geschichten von geringerer didaktischer Tragkraft (s. Bd. I) zugunsten einer ausführlicheren und eingehenderen Behandlung der **Propheten** (Amos, Jesaja und Jeremia) auszuscheiden. Vor der Menge alttestamentlicher Geschichten, so unentbehrlich das Alte Testament ist,[1] darf **das Lebensbild Jesu** nicht zurücktreten. Während auf der Mittelstufe die Behandlung des Lebens Jesu **gruppenweise** erfolgte, empfiehlt sich jetzt der **chronologische Gang** (s. o. IV).

b) Das Lehrverfahren. S. die Lektion, S. 67.

Wie auf der Mittelstufe, so vollzieht sich auch hier die Behandlung unter freier Verwendung der formalen Stufen.

1. **Die Vorbereitung.** An die verknüpfende Überleitung von einer Lehreinheit zur anderen schließt sich die Angabe des **Zieles** an; ihm folgt eine kurze, auf die aus Erfahrung, Umgang und Unterricht gewonnenen Vorstellungen sich gründende **Vorbesprechung**, um der neuen Geschichte den Boden zu bereiten (geographisches und kulturgeschicht-

[1] **Kautzsch**, Die bleibende Bedeutung des Alten Testaments. 1902.

liches Material), ihr Verständnis anzubahnen (Hinwegräumen mancher Schwierigkeiten), Gemüt und Willen anzuregen; dabei ist, wenn möglich, der Zusammenhang der einzelnen Bemerkungen zu wahren. Nach der zusammenfassenden Wiedergabe des erarbeiteten Stoffes durch die Schüler folgt unter Wiederaufnahme des Gesamtzieles:

II. **Die Darbietung.**

„Der Lehrer hat die biblische Geschichte in einer dem Bibelworte sich anschließenden Ausdrucksweise frei zu erzählen" (Allg. Best.).

Leichte, den Schülern durch den voraufgegangenen Unterricht bereits bekannte Geschichten werden auf der Oberstufe zur häuslichen Wiederholung nach dem Historienbuch aufgegeben und von den Schülern dann selbst erzählt. Schwierigere und noch unbekannte Geschichten werden vom Lehrer frei erzählt. Gut erzählen heißt halb erklären; aber es ist eine schwere Kunst, und nur derjenige vermag gut zu erzählen, der sich zuvor glaubensvoll und liebend in Gottes Wort versenkt hat und durch die Art seiner gesamten Haltung, seines Lehrtones und Vortrages Herz und Willen des Schülers zu erfassen versteht (vergl. Bd. I, § 68). Manche Geschichten werden auch in der Heiligen Schrift gelesen.

Einige Methodiker bieten die neue Lehreinheit abschnittweise dar und bringen erst jeden Abschnitt zu voller Klarheit, bevor der folgende erzählt oder gelesen wird. Andere halten an der Weise fest, daß stets erst das Ganze dargeboten wird (Totalauffassung), sodann mit Angabe eines Unterzieles der erste Abschnitt. Bietet der Abschnitt der Geschichte Schwierigkeiten, so folgt dem Vortrage eine Erläuterung durch Fragen, und daran schließt sich nach Gewinnung der Überschrift die Wiedererzählung durch die Schüler an; bei leichten, an gemütbildenden Elementen besonders reichen Abschnitten aber folgt dem Vortrage sofort die Wiedererzählung. Gänzlich verwerflich ist das mechanische, rein äußerliche und prosaische Abfragen, das „Zerpflücken"; es kommt darauf an, nur auf das einzugehen, was notwendig einer Erklärung bedarf, von vornherein die vertiefende Betrachtung der Geschichte im Auge zu behalten, die Gesinnungen, überhaupt die Seelenzustände der auftretenden Personen ins Licht zu stellen, auf den sittlich-religiösen Gehalt der Geschichte loszusteuern.[1]) Ebenso gestaltet sich die Behandlung der übrigen Abschnitte. Die dabei gewonnene Gliederung des Ganzen wird an die Wandtafel geschrieben. Endlich erfolgt ein Wiedererzählen des Ganzen, sodann ein Rückblick auf die ganze Lehreinheit und eine weitere Vertiefung in deren Inhalt (Charakterzüge der Personen usw.). Dies führt zur Verknüpfung hin.

---

[1]) „Ein Abfragen Satz für Satz, wie es die herkömmliche Praxis zum Zweck des Einprägens so außerordentlich liebt, darf durchaus nicht stattfinden, wohl aber eine Erklärung und Erläuterung dessen, was etwa nicht richtig aufgefaßt worden ist" (Rein im 3. „Schuljahre" S. 18).

III. **Die Vergleichung.** Mit dem neuen Stoffe wird Verwandtes aus dem Erfahrungskreise der Schüler, aus anderen biblischen Geschichten und aus dem übrigen Unterrichte verknüpft. Gemeinsame und entgegengesetzte Züge werden herausgestellt.

IV. **Die Zusammenfassung.** Der aus der Geschichte entwickelte Grundgedanke findet in einem Bibelspruche, einem Katechismusstücke,[1]) einer Liedstrophe, wohl auch in einem Sprichwort oder Dichterwort seinen klassischen Ausdruck. Einprägung.

V. **Die Anwendung und Übung.** Die gewonnenen Wahrheiten werden auf konkrete Einzelfälle aus dem Leben der Kinder angewendet. Der Inhalt der Geschichte wird in unmittelbare Beziehung zur Gegenwart gesetzt. Erzwungene Nutzanwendungen, wie alles seichte Moralisieren, sind verwerflich. Oft genügt ein kurzes, eindringliches, aus der Tiefe des Herzens kommendes Wort.

So wird der Lehrer der ihm in den „Allg. Best." gestellten Aufgabe gerecht, „die biblischen Geschichten nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen".

Die Übung besteht im freien Erzählen der Lehreinheit durch die Schüler, im Lesen des Abschnittes in der Bibel, im festeren Einprägen des angeschlossenen religiösen Memorierstoffes. „Geistloses Einlernen der Geschichten ist zu vermeiden" (Allg. Best.).

Nach der Behandlung einer großen zusammenhängenden Gruppe von Geschichten muß ein Rückblick auf das Ganze eintreten. Dabei sind Lebensbilder der einzelnen biblischen Persönlichkeiten zu entwerfen. Es empfiehlt sich, für sie besondere Merksprüche auszuwählen, die ihren Charakter und ihre Bedeutung kurz zusammenfassen, z. B. bei Moses Ps. 27, 1, bei Josua Jos. 24, 15, bei Saul Röm. 12, 21.

c) Die Schulbibelfrage.

Für die **Oberstufe** wird von vielen Methodikern die Einführung einer **„Schulbibel"** oder besser eines **„biblischen Lesebuches"** empfohlen. In Betracht kommen hier die Bücher von Hofmann, von Völker und Strack, von Schäfer und Krebs, die Glarner Familienbibel und das Bremer biblische Lesebuch. Andere Methodiker empfehlen die Verwendung eines biblischen Geschichtsbuches, das außer dem biblischen Geschichtsstoff auch Bilder aus der Kirchengeschichte enthält, andere empfehlen ein „einheitliches Religionsbuch", das außer den genannten Stoffen auch einen Abriß der Bibelkunde, den Lutherschen Katechismus, die zu lernenden Kirchenlieder, Sprüche und Psalmen bietet. — Die Schulbibelfrage ist noch nicht zum Abschluß gelangt.

---

[1]) „Es werden diese Sätze genau eingeprägt, geordnet und niedergeschrieben. Sie bilden die Elemente des allmählich zu gewinnenden Katechismus (Systemheft)" Rein, 3. „Schuljahr", S. 23).

Nach der Ansicht von Schäfer und Krebs entsprechen die bis jetzt erschienenen „Biblischen Lesebücher“ und „Schulbibeln“ noch nicht völlig den Wünschen der Pädagogen. Folgende Gesichtspunkte waren bei der Herausgabe ihres Buches maßgebend: I. **Allgemeine Grundsätze.** 1. Der Bibelauszug muß wesentlich mehr bieten als die „Biblischen Historienbücher“. 2. Der Bibelauszug darf weder den Zweck haben, noch geeignet sein, die Bibel aus der Schule oder gar aus dem Hause zu verdrängen. 3. Die Kürzungen müssen bedeutender sein als in den meisten „Schulbibeln“, weil sonst kaum mehr ein Bedürfnis für die Schule übrig bleibt. 4. Nur das darf geboten werden, was planmäßige Verwendung in der Schule finden kann und wirklich gelesen wird. 5. Demgemäß muß nicht nur alles sittlich Anstößige wegbleiben, sondern auch sehr viele Stellen und Abschnitte, ja große Teile von Büchern der heiligen Schrift. (Alles, was nicht den Weg des Heiles zeigt und daher nicht zur Erbauung und religiösen Belehrung dient.) 6. Die Auswahl hat nirgends dogmatische, sondern stets nur pädagogische Rücksichten zur Grundlage. 7. Das „Lesebuch“ soll die Bibel recht zu Ehren bringen. II. **Stoffauswahl des einzelnen und äußere Form.** 1. Die Auswahl richtet sich nach der in den besten „Historienbüchern“ vorbildlich gewordenen Auswahl. Aus dem Alten Testamente ist mehr als aus dem Neuen auszuscheiden. 2. Da es keine Normalauswahl der Bibelstellen und Bibelabschnitte gibt, ist meist mehr dargeboten, um dem Bedürfnisse jeder Schule möglichst gerecht zu werden. 3. Die „durchgesehene“ Bibel ist zu Grunde gelegt. Dazu sind veraltete Ausdrücke und Wendungen vermieden. 4. Alle biblischen Bücher sind in der biblischen Reihenfolge auszugsweise vertreten. 5. Aus verschiedenen Gründen ist gespaltener Satz (nicht Vollzeile) gewählt (Einführung in die Bibel selbst 2c.). 6. Die Testamente können gesondert gekauft werden, da eine Anzahl von Pädagogen nur das Alte Testament durch ein „Lesebuch“ ersetzt haben wollen. 7. Karten, Abbildungen 2c. unterstützen den Gebrauch des Buches.[1])

VI. Die biblische Geographie.

Während für die Schüler der Unterstufe die geographische Grundlage der biblischen Geschichte durch Verwendung des heimatlichen Landschaftsbildes gewonnen wird, sollen die Schüler der Mittel- und Ober-

---

[1]) Man vergleiche hierzu „die Grundsätze für das biblische Lesebuch der Bremischen Bibelgesellschaft“ (H. Duntze, „Das biblische Lesebuch der bremischen Bibelgesellschaft“. Bremen, 1896. J. Morgenbesser. 40 ₰) und zur weiteren Orientierung über die Schulbibelfrage (Gegner und Freunde der Schulbibel) die Literatur am Schlusse. Auf der Generalsynode (Berlin 1. 12. 1897) wurde folgender Antrag mit großer Mehrheit angenommen: 1. Die Generalsynode erachtet es nicht für zulässig, daß gekürzte und im Text veränderte Bibelausgaben, die die Bibel zu verdrängen geeignet erscheinen (sogen. Schulbibeln), in den Schulgebrauch eingeführt werden. 2. Biblische Lesebücher, die einem Bedürfnisse des Jugendunterrichtes entsprechen, werden nicht beanstandet: a) wenn sie den heiligen Inhalt der Bibel schlicht und treu wiedergeben; b) wenn sie sich auf das für den Unterricht Erforderliche beschränken, c) sich an die Sprache der Bibel nach Möglichkeit anschließen und d) auch äußerlich das deutliche Gepräge des Schulbuches zeigen. 3. Für Volksschulen wird der Regel nach zur erfolgreicheren Einführung in das Verständnis der Heiligen Schrift eine aus den Lehr- und prophetischen Büchern erweiterte Ausgabe des biblischen Geschichtsbuches genügen. 4. Es bleibt fortgesetzt als Aufgabe der evangelischen Volksschule bestehen, daß die zum Konfirmandenunterricht heranreifenden Kinder der Oberstufe mit der Bibel vertraut gemacht und zu ihrem heilsamen Gebrauch befähigt werden.

stufe den Schauplatz der Geschichten nach seiner tatsächlichen Beschaffenheit genau kennen lernen. Dazu ist die Wandkarte unentbehrlich. Sie kann aber erst gegen Mitte des 3. Schuljahres, wenn die Heimatkunde das Kartenverständnis genügend gefördert hat, verwandt werden. Inwieweit daher bei Behandlung der Mosesgeschichte die Karte von Palästina und seinen Nachbarländern verwendbar ist, ist ganz vom Stand des heimatkundlichen Unterrichtes abhängig.

Von Palästina wird zuerst bei der Geschichte von den Kundschaftern ein kurzer Überblick geboten, der aber nur Gestalt, Grenzen, Verteilung von Hochland und Tiefland angibt. Dann werden im Verlauf der folgenden Geschichten die einzelnen Teile ausführlich besprochen, auf die gerade das Interesse sich richtet: die Jordanaue z. B. beim Übergang über den Jordan, das Philisterland bei den Kämpfen unter Eli und Samuel. Erst nach Abschluß der Königszeit sind alle Teile des Landes behandelt, so daß etwa im Anschluß an Salomos Regierung ein Gesamtüberblick über das Land und seine Nachbarländer alles Dargebotene zusammenfassen kann. Nachträge werden sich natürlich noch nötig machen. Ganz neu tritt später die Geographie Assyriens, Babyloniens und Persiens auf. Es empfiehlt sich, eine Karte von Palästina und seinen Nachbarländern mit Ölstift zu entwerfen und im Verlaufe des Unterrichtes fortlaufend die neuen Örtlichkeiten einzutragen. An geeigneten Stellen sind Gesamtwiederholungen anzustellen, z. B. nach Abschluß der alttestamentlichen Geschichte oder auf der Oberstufe bei der Wiederholung der Mosesgeschichten (Moses auf dem Berge Nebo). — Schreitet man von der alttestamentlichen zur neutestamentlichen Geschichte über, so versäume man nicht, die Umwandlung der äußeren Verhältnisse im Lande zu erwähnen. Die Stadt Jerusalem wird ausführlich besprochen, etwa unter Verwendung des Lehmannschen Bildes beim Einzug Jesu am Palmsonntag. — Eine große Bereicherung erfährt die biblische Geographie bei der Behandlung der Reisen des Paulus; auch hier sind überall anschauliche Schilderungen zu geben; eine Kartenskizze an der Tafel, nach der die Schüler auch eigene Handkärtchen anlegen können, dient zur Einprägung. — Für den Lehrer genügt nicht ein bloßer Überblick über die biblischen Länder; er muß vielmehr mit den geographischen und kulturgeschichtlichen Einzelheiten, die zur Erklärung der Geschichten nötig sind, genau vertraut sein, z. B. mit den Jahreszeiten, den Bodenverhältnissen, dem Betrieb des Ackerbaues und Weinbaues, dem Häuserbau usw. (s. die Literatur).

VII. Das Bibellesen, die Perikopen und die Bibelkunde.

a) Das Bibellesen. S. die Lektion, S. 69.

1. **Wert, Stellung und Stoff.** Die heilige Schrift ist die Urkunde der Offenbarungen Gottes; als solche ist sie der Wegweiser zum Reiche

Gottes und zum ewigen Leben. Das in ihr geoffenbarte Evangelium ist die alleinige Richtschnur unseres Glaubens und Lebens. In ihr kann der Christ immer wieder die Grundlagen seines Glaubens nachprüfen, damit er Zeugnis von ihnen ablegen kann (1. Petr. 3, 15), er kann sich immer aufs neue das heilige Vorbild seines Heilands vor Augen führen, daß es ihn ansporne, in seine Fußtapfen zu treten (Joh. 5, 39; Phil. 2, 5 ff.). So wird die Bibel „das höchste und beste Buch Gottes, voll Trostes in aller Anfechtung" (Luther), das wertvollste Buch für religiöse Belehrung und Erbauung.[1]) Die Kinder sollen demgemäß nicht nur mit dem Leben und Wirken der großen Persönlichkeiten aus der Geschichte der Offenbarung Gottes vertraut gemacht werden, sondern es soll in ihnen ein Interesse geweckt werden, das sie treibt, sich immer wieder mit diesen Persönlichkeiten zu beschäftigen (vgl. die Aufgabe des Religionsunterrichtes o. in II) und darum auch sich in die religiöse Gedankenwelt jener Personen zu vertiefen. Mit anderen Worten: Die Schule hat die Aufgabe, die Schüler mit dem Inhalte der Heiligen Schrift vertraut zu machen, den rechten Gebrauch derselben zu lehren und sie ihnen lieb und wert zu machen.[2])

Spener und Francke gaben den Laien die Bibel wirklich in die Hand und trugen Fürsorge, daß diese auch darin lasen und forschten; die Bibel vertrat in der Schule die Stelle des Lesebuches; sie sollte von Anfang bis zu Ende gelesen werden.[3]) **Zahn** traf für das Bibellesen eine Auswahl von Schriftabschnitten[4]) und schloß diese im Unterrichte an die biblische Geschichte an, Lehrhaftes und Geschichtliches in praktischer Weise miteinander verwebend. Andere Methodiker (Bock) brachten die ausgewählten Bibelabschnitte mit dem Katechismus und noch andere (Möller) mit dem Kirchenjahre in enge Verbindung. Eine große Zahl von Schulmännern wünscht eine **besondere** wöchentliche Stunde für das Bibellesen, dessen Stoff (aus den prophetischen Büchern, den Psalmen, den Evangelien, den paulinischen Briefen usw.) möglichst nach dem

[1]) „Die heilige Schrift ist ein Strom, darin der Elefant schwimmt und das Lamm nicht ertrinkt." — Luther: „Ich habe nun etliche Jahre die Bibel jährlich zweimal gelesen."

[2]) Luther: „Wo (in einer Schule) die heilige Schrift nicht regiert, da rate ich fürwahr niemand, daß er sein Kind dahin tue. Es muß verderben alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaß treibet."

[3]) Vgl. Francke, „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind." 1702. — Palmer wünscht ebenfalls, daß die heilige Schrift ganz oder doch fast ganz gelesen werde, und Lechler sagt (s. Schmids Enzyklopädie, I. S. 624): „Die Hauptaufgabe der Volksschule ist: Vollständige äußere Bekanntschaft mit der Schrift bis zum Austritt aus der Schule, erworben durch öfteres Durchlesen derselben von Anfang bis zu Ende." Eine aus pädagogischen wie praktischen Gründen undurchführbare Forderung.

[4]) Vgl. Zahns größere „biblische Geschichte, nebst Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche".

Grundsatze der Konzentration auszuwählen wäre. So erhält dieser Zweig des Religionsunterrichtes eine mehr selbständige, aber doch eine in das Ganze organisch eingegliederte Stellung.[1]) Nach dem Min.-Erl. vom 24. Juli 1884 darf in sämtlichen Volksschulen eine der deutschen Stunden für das Bibellesen verwendet werden. (Zentralbl. 1884, S. 830.) Der Stoff des Bibelleseunterrichtes kann zum Teil mit dem Katechismusunterrichte in Beziehung gesetzt werden, z. B. zum 4. Gebot die christliche Haustafel (Eph. 6) oder Apg. 20, 17ff.; zum achten Gebot Jak. 3, 3—11; zum Beschluß der Gebote Ps. 1 usw. Der Hauptsache nach aber ist das Bibellesen in den biblischen Geschichtsunterricht einzureihen, der Einblick in die Schriftabschnitte, die unter göttlicher Eingebung aus dem Geiste und den Bedürfnissen ihrer Zeit entstanden, wird lebendiger und klarer (sachlicher und historischer Anschluß). So schreiben auch die „Allg. Best." vor:

„In den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe fügt sich die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte aus den prophetischen und poetischen Büchern des Alten Testamentes, besonders der Psalmen, und aus den Schriften des Neuen Testamentes."

Für die Schulen Schleswig-Holsteins sind folgende Bibelabschnitte amtlich vorgeschrieben: Ps. 1; Ps. 23; Ps. 51, 3—6; 11—14; 17—20; Ps. 90; Ps. 103, 1—13; Ps. 121; Jes. 52, 13—53, 12; Matth. 5, 3—12; Matth. 6, 25—34: Sorget nicht . . . Plage habe; Matth. 25, 31—46; 1. Kor. 13; Phil. 2, 5—11.

Vor Stoffüberfülle hat man sich zu hüten. Die Bibel ist kein Buch zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern ein Buch zur Erbauung. Das Neue Testament ist zu bevorzugen; die prophetischen Bücher sind mehr als bisher zu berücksichtigen (s. S. 37) und genauer zu behandeln, um die Heilsidee greifbar herauszustellen. Die Kinder sollen befähigt werden, größere Bibelabschnitte mit Verständnis und zu ihrer Erbauung zu lesen; sie sollen auch eine äußere Bekanntschaft mit der Bibel erhalten, sich schnell und sicher in ihr zurechtfinden lernen (Aufschlageübungen). In mehrklassigen Schulen kann schon auf der Mittelstufe der Gebrauch der Bibel beginnen; wo Mittel- und Oberstufe im Religionsunterrichte vereinigt sind, ist die Mittelstufe von der Teilnahme am Bibellesen nicht auszuschließen. Vergl. den Abschnitt über die Bibelkunde.

2. **Lehrverfahren.** I. **Die Vorbereitung.** Da die Bibelabschnitte in einen verwandten Unterrichtsstoff eingefügt werden, bedarf es in vielen Fällen keiner Vorbereitung, oder diese kann ganz kurz sich gestalten: Der Bibelabschnitt wird in den Zusammenhang des Kapitels eingereiht, das Ziel wird angegeben, und die Kinder werden in die rechte Gemütsstimmung versetzt, dann folgt:

II. **Die Darbietung.** Der Lehrer liest zumeist selbst das Ganze vor. Dann werden die Bibeln aufgeschlagen. Der 1. Abschnitt wird von

[1]) Gottschalk und J. Meyer räumen in ihrem „Ev. Religionsbuche" (s. Literatur) dem Bibellesen eine völlig selbständige Stellung ein.

einem fähigen Schüler nachgelesen und dann auf anschauliche Weise durch Verwendung von Beispielen aus der biblischen Geschichte usw. — auch unter Beachtung der unter den Versen angegebenen Bibelstellen — erläutert. Endlich wird von den Schülern eine Überschrift festgestellt und kurz der Inhalt angegeben. Ebenso werden die übrigen Abschnitte behandelt. Am Schlusse wird nach den gefundenen (und angeschriebenen) Überschriften der einzelnen Abschnitte der Gedankengang des Ganzen angegeben.

III. **Die Vergleichung.** Verknüpfung in sich und mit verwandten Stoffen.

IV. **Die Zusammenfassung.** Der Hauptgedanke wird in einem Bibelvers, einem Katechismusstücke oder einer Liedstrophe zum Ausdruck gebracht.

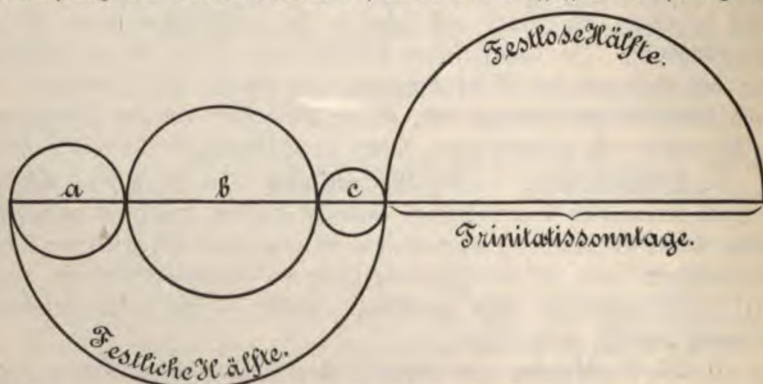
V. **Die Anwendung.** Der Inhalt wird kurz auf die persönlichen Verhältnisse der Schüler angewandt. Wiederholtes Lesen; Memorieren besonders wichtiger Sprüche oder Abschnitte. (Psalmen usw.)

Anm. „Die Gliederung nach **Formalstufen** ist natürlich überall da **nicht anwendbar**, wo der Stoff schon in einen begreiflichen Zusammenhang gebracht ist und eine vorwiegend lehrhafte Tendenz hat. Die Bergpredigt, die Gleichnisse, die Reden Jesu bei der Jüngeraussendung u. dgl. werden bloß in erklärender und paränetischer (= erbaulich, ermahnend) Weise durchgenommen. Dabei ist aber stets darauf Bedacht zu nehmen, daß der Schüler immer mit den Worten die rechten inneren Anschauungen verbindet" (Thrändorf a. a. O. S. 45). Werden die Formalstufen angewendet, so ist ihre Verwendung eine durchaus freie: Anschauung, Erkenntnis und Anwendung (Übung).

b) Die Perikopen.

Nach den „Allg. Best." sind „an jedem Sonnabend den Kindern die Perikopen des nächstfolgenden Sonntags vorzulesen und kurz auszulegen. Ein Memorieren der Perikopen findet nicht statt"; vgl. auch § 15 und § 21 der „Allg. Best."

Durch die Perikopenstunde soll den Kindern das Verständnis der Einrichtung des Gottesdienstes, besonders das Auffassen der Predigt er-



leichtert werden, damit sie in fruchtbringender Weise an dem Gottesdienste sich beteiligen können. Auch in das Kirchenjahr sind die Schüler einzuführen; die in den einzelnen Perikopenstunden in bezug auf Verlauf

und Charakter der kirchlichen Zeiten gegebenen Erklärungen werden am Schlusse des Kirchenjahres in der Trinitatiszeit zusammengefaßt. Vorstehende, weiter auszuzeichnende Figur diene dabei zur Veranschaulichung:[1])

Der Kursus ist ein zweijähriger, d. h. in dem einen Jahre werden die Evangelien und in dem anderen Jahre die Episteln erklärt. Beide in gleicher Weise in jedem Schuljahre zu behandeln, verbietet die Zeit, wie es auch nicht angebracht ist, in einem Schuljahre den einen Schriftabschnitt ausführlich, den andern aber nur kurz zu behandeln.

I. **Die Vorbereitung.** Nach Angabe des Zieles wird der Schriftabschnitt in den Textzusammenhang eingereiht oder an die voraufgegangene Perikope angeknüpft. Dabei wird die Beziehung des Abschnittes zum Grundgedanken der jedesmaligen kirchlichen Zeit angegeben. Im übrigen vergl. das bei Behandlung der biblischen Geschichte (= Evangelien) und des Bibellesens (= Episteln) angeführte Verfahren.

II. **Die Darbietung.** Das Ganze ist vom Lehrer langsam und ausdrucksvoll „vorzulesen" (Allg. Best. § 18). Daran schließt sich das abschnittweise Nachlesen der lesegeübteren Schüler und die Erläuterung der Abschnitte. Parallelstellen werden beachtet, veranschaulichende biblische Geschichten werden als Grundlage der Lehre behufs eines klaren, Herz und Willen erfassenden Verständnisses herangezogen; Gliederung und Überschriften werden gewonnen; sodann werden die Kerngedanken oder der Gedankengang des Ganzen von den Schülern angegeben. Alles, zumal bei schwierigen Episteln, zu erklären, ist nicht nötig und bei der knappen Zeit unmöglich; es genügt oft, wenn die Hauptgedanken oder der Kern des Ganzen herausgehoben und klar erfaßt worden ist.

III. **Die Vergleichung.** Verwandte Schriftabschnitte werden mit dem neuen Stoffe verknüpft. (S. auch die Behandlung der biblischen Geschichte.)

IV. **Der Grundgedanke** wird in Form eines kurzen Satzes, eines Bibelspruches (häufig des Wochenspruches für die kommende Woche), eines Katechismusstückes oder einer Liedstrophe ausgesprochen und eingeprägt.

V. **Die Anwendung.** Die Liedstrophe oder kurze Ermahnungen leiten auf den erbaulichen Abschluß hin, der mit wenigen Worten die Kinder auf die rechte Sonntagsfeier hinweist.

Anm. Wie beim Bibellesen gilt auch hier, daß eine Behandlung nach den formalen Stufen sich häufig (z. B. bei Episteln) verbietet. Die Perikopen werden gelesen, anschaulich-erbaulich erklärt und gegliedert; ihre Grundgedanken werden auf das Leben der Schüler kurz angewandt.

c) Die Bibelkunde.

Die Bibelkunde darf nicht in einem abgesonderten Unterricht erteilt werden; die zum Verständnis der biblischen Bücher erforderlichen historischen, antiquarischen und sonstigen Erläuterungen werden bei Be-

[1]) S. auch die Veranschaulichung in der Ztschr. f. d. ev. Religionsunterricht von Fauth-Köster (1890, H. 1. S. 44).

handlung der biblischen Geschichte und beim Bibellesen den Schülern mitgeteilt (Min.-Erl. vom 24. März 1888). So erhalten die Kinder der Oberstufe nach und nach im Laufe des Schuljahres Kenntnis vom Inhalt und Charakter der einzelnen biblischen Bücher. Dabei darf man sich nicht verleiten lassen, sogenannte Einleitungsfragen und strittige Punkte in der Schule zur Erörterung zu bringen und den Kindern trockene Notizen darzubieten; die Bibelkunde soll vielmehr Schriftkenntnis und Schriftverständnis, wirkliche Kunde des Bibelinhalts vermitteln. Die Bibelkunde ist zur Schrifterklärung (s. das Bibellesen) in innigste Beziehung zu setzen; sie hat den Zweck, Schriftkenntnis und Schriftverständnis zu stützen und zu fördern; sie ist hauptsächlich als wirkliche Kunde des Schriftinhaltes zu fassen. „Bloße Notizen über Verfasser, Zeit, Zweck des einzelnen Buches usw. sind meist unnütz und wirken nicht selten dem beabsichtigten Zweck entgegen. Nötig ist aber die Orientierung des Schülers über den Inhalt ganzer Bücher und einzelner, besonders wichtiger Kapitel."

VIII. Die Sprüche.

Die Bibelsprüche finden in allen Zweigen des Religionsunterrichtes und auf allen Unterrichtsstufen Verwendung. In den meisten Fällen ist die anschauliche Grundlage durch die biblische Geschichte bereits gegeben, und der Spruch dient zur Zusammenfassung des sittlich-religiösen Gewinnes. Hier ist eine weitere Erläuterung des Inhaltes zumeist nicht nötig, nur auf sprachliche Gliederung, sinngemäße und ausdrucksvolle Aussprache, wie auf feste wörtliche Einprägung der zur Kräftigung des religiös-sittlichen Lebens dienenden Majestätsworte der heiligen Schrift ist Gewicht zu legen. Auf der Unterstufe geschieht die Einprägung durch Vor- und Nachsprechen, auf der Mittel- und Oberstufe wird sie durch häuslichen Fleiß unterstützt. Durch den Lehrplan ist für stete Wiederholung der wichtigsten Sprüche Sorge zu tragen. Die im Anfange der Sprüche sich findenden Bindewörter sind fortzulassen, z. B. „Denn welche der Geist Gottes treibt ꝛc." (Röm. 8,14). „Denn der Tod ist der Sünde Sold ꝛc." (Röm. 6, 23). „Wir wissen aber ꝛc." (Röm. 8, 28). Sprüche, die, wie im Katechismusunterrichte es der Fall sein kann, mehr selbständig auftreten, sind zu gliedern und zu erläutern; z. B. der Spruch: „Es ist der Glaube eine gewisse Zuversicht ꝛc." (Ebr. 11, 1) ist in seine beiden Teile zu zerlegen, und sein Inhalt ist durch biblische Geschichten (Abraham, Petri Fischzug) zu veranschaulichen. Die Wochensprüche, die bei der Andacht als Erbauungs- und Bekenntnissprüche Verwendung finden, sind aus dem übrigen Religionsunterrichte zu entnehmen. Es ist selbstverständlich, daß nur solche Sprüche memoriert werden, deren Verständnis den Kindern in allseitiger Weise erschlossen worden ist. Die Zahl der Sprüche darf nicht zu hoch sein, damit das kindliche Gedächtnis nicht überlastet wird.

IX. Der Unterricht im Katechismus.

1. Die äußere Einrichtung.

Auf der Unterstufe und auf der Mittelstufe nicht mehrklassiger Schulen tritt der Katechismus als **anlehnender** Unterricht auf. In der einklassigen Schule ist im Katechismusunterrichte die Mittelstufe mit der Oberstufe vereinigt. Als **selbständiger** Unterricht tritt der Katechismus in der Oberklasse der Mittelstufe mehrklassiger Schulen und auf der Oberstufe auf.

a. Unterstufe.

Nach den „Allg. Best." ist „der einfache Wortlaut der zehn Gebote und des Vaterunsers" einzuprägen.

Auf der Unterstufe werden besondere Stunden für den Katechismusunterricht noch nicht angesetzt. An die behandelten biblischen Geschichten werden, wie Bibelsprüche, so auch Katechismusworte ohne Rücksicht auf die Reihenfolge im Katechismus angeschlossen (Kain und Abel — 5. Gebot; der zwölfjährige Jesus — 4. Gebot usw.). Durch die anschauliche biblische Geschichte wird ein verhältnismäßig klares Verständnis des Katechismusstückes erzielt, das dann durch Vor- und Nachsprechen zur Aneignung gebracht wird. Die Reihenfolge der zehn Gebote und der sieben Bitten wird erst im zweiten Schuljahre eingeprägt; das Vaterunser wird dann auch als Schulgebet verwendet.

b. Mittelstufe.

„Besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule treten in der mehrklassigen Schule frühestens in den Mittelklassen ein." (Allg. Best. § 19.) Als Pensum für die Mittelstufe gilt nach den „Allg. Best.": „Die beiden ersten Hauptstücke des kleinen Lutherschen Katechismus mit der Lutherschen Erklärung sind sicher zu lernen."

aa. Es ist **keine besondere** Unterrichtsstunde anzusetzen.

Auf dieser Stufe wird in Schulen mit zwei oder drei Klassen (mit zwei Lehrern) und in der Unterklasse der Mittelstufe mehrklassiger Schulen noch kein besonderer Katechismusunterricht erteilt. Vorbereitet aber wird der Katechismusunterricht in jenen nichtmehrklassigen Schulen und auf der unteren Mittelstufe mehrklassiger Schulen dadurch, daß wie auf der Unterstufe so auch hier die Katechismusstücke an behandelte biblische Geschichten angelehnt werden. So wächst auf der Unter- und Mittelstufe der nach dem Grundsatze der Konzentration mit den biblischen Geschichten in enge Beziehung gesetzte Katechismusstoff aus den grundlegenden biblischen Geschichten heraus.

Zur Wiederholung, zur Eingliederung der veranschaulichten Katechismusstücke in die dem Katechismus entsprechende Reihenfolge, zum guten Sprechen, sinngemäßen, ausdrucksvollen Vortrage dient ein Teil einer wöchentlichen Stunde für biblische Ge-

schichte (im höchsten Falle $1/_2$ Stunde). Häusliches Lernen, sowie Abschreibeübungen unterstützen auf der Mittelstufe die verständige Aneignung des Unterrichtsstoffes.[1]) —

bb. Es wird **eine besondere** wöchentliche Unterrichtsstunde für Katechismus angesetzt.

In mehrklassigen Schulen, d. h. von der dreiklassigen Schule mit drei Lehrern an, ist auf der obersten Mittelstufe eine besondere wöchentliche Stunde für Katechismusunterricht anzusetzen; sie ist aber im wesentlichen eine biblische Geschichtsstunde (s. die Lektion).

c. Oberstufe.

„Für den Katechismusunterricht auf der Oberstufe sind höchstens zwei Stunden anzusetzen; es kommt hier das dritte Hauptstück zur Aneignung. Die beiden letzten Hauptstücke sind dem Wortsinne nach kurz zu besprechen; die Erklärung bleibt dem Konfirmandenunterrichte überlassen. Die Erklärung geschieht unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern; dabei ist aber Überladung des Gedächtnisses zu vermeiden." (Allg. Best.)

„Für den abschließenden Katechismusunterricht muß doch wohl der Gang und Zusammenhang des Katechismus für die Auswahl des geschichtlichen Stoffes maßgebend sein und nicht umgekehrt," wie letzteres auf der Unterstufe und in den nicht mehrklassigen Schulen auch auf der Mittelstufe der Fall ist (v. Rhohden, a. a. O.).

2. Das Lehrverfahren.

a. Auf der Mittelstufe. S. die Lektion, S. 70 f.

A. **Andacht und Wiederholung.** Nach der zum Inhalte der Katechismusstunde in Beziehung gesetzten Andacht beginnt die Wiederholung aus früheren Stunden und aus der letzten Stunde; sinngemäßes, ausdrucksvolles Aufsagen eines behandelten Katechismustextes ist zur sicheren, dauernden Einprägung unerläßlich.

B. **Behandlung des neuen Stoffes: I. Vorbereitung.** Im Anschlusse an eine Überleitung wird das **Ziel** angegeben und zwar zumeist mit Bezug auf die zur anschaulichen Grundlage dienende Erzählung (zumeist eine biblische Geschichte). Der Katechismustext darf nicht als Vorlage benutzt werden, die Lehrer und Schüler in ihre Bestandteile zerlegen und schließlich wieder zusammenfügen, sondern er ist als Unterrichtsergebnis an das Ende der unterrichtlichen Arbeit zu stellen.[2])

---

[1]) „Eine zusammenhängende, selbständige Erklärung des Katechismus hat noch keine Stelle. Wohl aber kann in einer besonderen Stunde der Katechismusabschnitt, welcher der in der Woche behandelten biblischen Geschichte entspricht, eingehender beleuchtet werden." (G. v. Rhoden, Ein Wort zur Katechismusfrage, Kehr-Schöppa, Päd. Bl. 1889, S. 45 ff. und 139 ff.)

[2]) „Der Katechismussatz ist nicht als Ausgangspunkt, sondern als Endpunkt der Entwicklung ins Auge zu fassen" (von Rohden in Rein, Enz. Hdb. IV. S. 47).

II. **Darbietung** (anschauliche Entwicklung der Katechismusbegriffe). Auf Grund einer biblischen Geschichte oder auch einer Erzählung aus dem täglichen Leben, aus dem Lesebuche, der Weltgeschichte, wird das Begriffliche entwickelt und zunächst in freier Form, dann mit den Worten des Katechismus ausgedrückt. Die erläuterten Begriffe werden jedesmal an die Tafel geschrieben:

Eltern und Herren (Gottes Stellvertreter)

Verbot.	Gebot.
nicht verachten;	in Ehren halten;
nicht erzürnen;	dienen;
	gehorchen;
	lieb und wert haben.

Ist der Anschauungsstoff den Schülern schon bekannt, wird er von ihnen erzählt; ist dies, wie bei einer Erzählung aus dem täglichen Leben[1]), nicht der Fall, so trägt der Lehrer die Erzählung vor und läßt sie nacherzählen. Dann hebt er durch Fragen die den Katechismusbegriff veranschaulichenden Züge hervor. Bibelsprüche und Liedstrophen werden gelegentlich verwertet. Es ist stets darauf Bedacht zu nehmen, daß sich mit der anschaulichen Auslegung des Textes auch eine Erwärmung des Herzens und eine Einwirkung auf den Willen verbindet.

Am Schlusse der Entwicklung eines neuen Begriffes folgt die Zusammenfassung durch die Schüler.

III. **Anwendung und Übung.** Die neu erkannte Wahrheit wird auf konkrete Fälle aus dem Leben der Schüler angewendet (wie kannst du deine Eltern ehren; wodurch ihnen dienen?).

Den Abschluß des Ganzen bildet dann die Einprägung (gute Aussprache, sinngemäße Betonung, ausdrucksvoller Vortrag; Chorsprechen; Lesen im Katechismus, Merken der Sprüche).

b. Auf der Oberstufe.

Bei allen neuen Katechismusstoffen (3. Hauptstück) ist das Verfahren dasselbe wie auf der obern Mittelstufe; nur wird die Behandlung mehr vertieft. Ist der Katechismusstoff aber von früheren Stufen her bekannt und eingeprägt, wird nachstehendes Verfahren eingeschlagen:

I. **Vorbereitung:** Wiederholung, Überleitung und Zielangabe.

II. **Darbietung:** a. Ausdrucksvolles Aufsagen des Textes und der Erklärung. b. Gliederung (s. Schultze, Katechetische Bausteine) und auf Grund von Anschauungsstoffen vertiefende Betrachtung des Stundenpensums. Die Behandlung muß eine christozentrische sein

---

[1]) Caspari, Geistliches und Weltliches. Fricke, Handbuch des Katechismusunterrichts, zugleich Buch der Beispiele.

(s. o. I, 5 Bangs Forderung); auch die Auslegung des ersten Hauptstückes erhält ein deutliches christliches Gepräge (s. Schultze a. a. O.).

Bei der anschaulichen Betrachtung des Textes ist Weckung der Gefühle und Befruchtung des Willens stets zu erstreben.

Zur Belehrung, Belebung und Vertiefung des Eindruckes dienen Bibelsprüche und Bibelabschnitte. Doch dürfen die Sprüche nicht isoliert auftreten, sondern Geschichte, Spruch und Text sind in innige Beziehung zu setzen; die Sprüche müssen auf den Katechismus einen Lichtstrahl werfen, wie umgekehrt der Text den Spruchinhalt beleuchtet. Das bloß äußerliche Heranziehen der Sprüche verfehlt seinen Zweck; die Sprüche dürfen nicht unverstanden bleiben; schwierigere sind zu zerlegen und zu erläutern. Neben den Sprüchen sind Liedstrophen reichlich zu verwenden; sie dienen mehr dem Zwecke der Erbauung, als dem der Belehrung; sie können in der Stunde auch gesungen werden.

Am Schlusse der Betrachtung eines Begriffes folgt eine Zusammenfassung durch die Schüler.

III. **Anwendung** und **Übung,** s. Mittelstufe.

Zusatz, betreffend die Behandlung des Katechismus.

1. Schon Luther erteilt die Mahnung: Treibe insonderheit das Gebot am meisten, das bei deinem Volke am meisten not leidet. So legen wir heute u. a. besonderes Gewicht auf das 2. Gebot (Meineid), auf das 4. Gebot; zu letzterem verwerten wir „die christliche Haustafel", die dann am Schlusse des Lehrganzen noch einmal im Zusammenhange kurz betrachtet wird (weiteres s. S. 49, Anm.). Wo es angebracht erscheint, ist auf Staatsgesetze usw. hinzuweisen (Gotteslästerung, Meineid). Berücksichtigung des kaiserl. Erlasses[1]) vom 1. Mai 1889.

2. Die Erklärung Luthers ist als wirkliche Erklärung aufzufassen. Text (Gottes Wort) und Erklärung (Luthers) sind in den betreffenden Abschnitten scharf zu scheiden. Die einzelnen Katechismusstücke sind fleißig aufeinander zu beziehen. D. Schultze (a. a. O.) empfiehlt als beste Methode, den Katechismus durch den Katechismus zu erklären. Der Schüler soll zum freien Besitz des Katechismus gelangen, dieser „nicht fest, sondern lose sitzen". Verwandte Katechismusstücke sind deshalb möglichst vielfach zur Erklärung des neuen Pensums heranzuziehen. Häufige Verwertung von Katechismusworten auf der vierten Formalstufe z. B. in bibl. Geschichte.

3. Die systematisierende und dogmatisierende Art, d. h. das Verfahren, die Lehren des Katechismus als fertige Wahrheiten zu überliefern, ist nicht geistbildend und fruchtbringend. Es ist das genetische Lehrverfahren einzuschlagen, das von der Anschauung konkreter Personen seinen Ausgang nimmt.[2]) Mit jener Forderung ist nicht der Katechismusunterricht, der dazu dienen soll, die Kinder in das Bekenntnis der Gemeinde einzuführen, beseitigt.

4. Mechanisches Auswendiglernen (mit oft sinnloser Betonung und Überladung des Gedächtnisses) ist zu vermeiden. Alle Stoffe, die nicht in direkter

[1]) H. Ruete, Welche Anforderungen stellt der kaiserl. Erlaß vom 1. Mai 1889 über die Bekämpfung sozialist. und kommunist. Ideen rücksichtl. der Behandl. des Katechismus? Leipzig. Dürr'sche Buchhandlung. 60 Pf.

[2]) G. v. Rhoden, Ein Wort zur Katechismusfrage, a. a. O. D. Knoke, Über Katechismusunterricht, Hannover, Meyer. 1886.

Beziehung zum Katechismus stehen oder überhaupt nicht in die Volksschule gehören (kirchengeschichtliche Stoffe, Abschnitte aus der Dogmatik usw.) sind auszuscheiden.

5. Kunstgerechte Definitionen sind unnötig, ja auch kaum möglich. Die Begriffe werden durch Umschreibung erläutert. Luther selbst hat im Katechismus Definitionen vermieden.

6. Der Unterricht ist in taktvoller Weise möglichst persönlich und direkt zu gestalten (Inwiefern bist du berufen? Was sollst du tun? Ich soll meine Eltern usw.). Herz und Wille der Kinder müssen gründlich erfaßt werden.

7. Sprachliche Erklärungen sind kurz zu geben, z. B. Leumund = Gerücht. Sprichwörter sind zu verwenden, z. B. beim 8. Gebot.

8. Schul- und Konfirmandenunterricht bedürfen einer einheitlichen Regelung.[1])

X. Die Kirchengeschichte. (S. die Lektion, S. 72.)

Nach den „Allg. Best.“ ist in die Darstellung der heiligen Geschichte auch „die Pflanzung und erste Ausbreitung der Kirche aufzunehmen. An diese Geschichte schließen sich diejenige der Begründung des Christentums in Deutschland, der deutschen Reformation und Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit an. In mehrklassigen Schulen ist dieser Unterricht und insbesondere auch die Darstellung der christlichen Kirchengeschichte entsprechend zu erweitern“.

Die Kirchengeschichte bildet die Fortsetzung der biblischen Geschichte (Apostelgeschichte). Einzelne Stunden genügen nicht, um ein eingehendes, liebevolles Versenken der Kinder in die Haupttatsachen des kirchengeschichtlichen Lebens zu ermöglichen, um sie zu dankbarer Hingabe und Treue zu ihrer Kirche zu erziehen, sie ihre Aufgabe und Pflicht erkennen zu lassen, ihrerseits auch an der Ausbreitung und Förderung des Reiches Gottes in tätiger Weise teilzunehmen. Es ist eine geschlossene Reihe lebensvoller Charakterbilder nötig, wenn in ihnen jene Gesinnung erweckt werden soll. Eine Ergänzung des Stoffes geschieht durch den weltgeschichtlichen Unterricht. Hier wie dort sind heimatskundliche Bilder einzufügen.

Der Verlauf einer Stunde gestaltet sich in folgender Weise:

I. **Die Vorbereitung.** Nach Angabe des Zieles wird die Örtlichkeit klargelegt, die Erfahrungswelt der Kinder geweckt (Erinnerung an eine Kirche und deren Namen, an Orte oder deren Entstehung, an Grabmäler, an kirchenhistorische Denkmäler, kirchengeschichtliche Sagen usw.); alles, was als Apperzeptionsstütze für das Neue dienen kann, wird herangezogen. Vgl. das Verfahren im weltgeschichtlichen Unterrichte.

II. **Die Darbietung.** Das Ganze wird anschaulich, lebendig und warm vorerzählt und dessen vorläufige Gliederung gewonnen; dann

[1]) Spieß, Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichtes in Schule und Kirche Bielefeld, Helmich. 40 Pf. (Sammlung päd. Vorträge von W. Meyer. H. 2); von der Heydt, Der Religionsunterricht in Schule und Kirche. Gotha 1896. Potz, Der Religionsunterricht in der Volksschule und der pfarramtliche Religionsunterricht. Berlin 1891.

wird der erste Abschnitt vorgetragen mit Angabe des Unterzieles; dieser wird, wenn nötig, kurz erläutert, im anderen Falle sofort nach dem Entwickeln der Teilüberschrift (anschreiben!) nacherzählt; ebenso verfährt man mit den übrigen Abschnitten. Die ganze Lehreinheit wird dann nacherzählt. Ein Herausheben der Hauptpersonen und ein Blick in deren Innenleben führt zur Charakteristik. Ein Bild wird hier oder am Schlusse der Lektion gezeigt, wenn auch nur ein solches in einer illustrierten Kirchengeschichte.

III. **Die Vergleichung.** Verwandte Geschichten werden zu einem Gesamtbilde vereinigt.

IV. **Die Zusammenfassung.** Der ethische Gehalt, sofern er sich ungesucht darbietet, wird herausgestellt.

V. **Die Anwendung und Übung.** Die gewonnenen Lehren und Grundsätze werden auf das Leben der Kinder angewandt. Das Lesebuch wird zur Ergänzung und Wiederholung verwertet. Das Zahlenmaterial, das, wie auch Notizen und Namen, nur in ganz geringem Umfange auftritt, wird eingeprägt. Aufsatzübungen.

Zusatz: Die äußere Mission.

Aus der reichen Fülle der Missionsstoffe sind besonders diejenigen Bildungsstoffe zu berücksichtigen, die ein dauerndes vielseitiges Interesse für die Mission zu erwecken vermögen und damit den Willen zu freudiger Teilnahme an dem Missionswerke nachhaltig anregen; alle gehaltlosen Stoffe und wertlosen Notizen aus der Missionsgeschichte und -geographie sind auszuschließen. Die heimatlichen Verhältnisse sind als Apperzeptionsstützen besonders zu berücksichtigen.[1]) Dabei ist aus der neueren Missionsgeschichte diejenige Missionsgesellschaft in den Vordergrund des Interesses zu stellen, zu der der betreffende Heimatsort gehört und der die Missionsbeiträge zufließen.

Innerhalb des gesamten Stoffgebietes sind zwei Hauptgruppen zu unterscheiden:

a. Der sich anlehnende Missionsstoff.

Wie die Heimatkunde auf allen Stufen und in fast allen Fächern als Unterrichtsprinzip auftritt, so wird der missionskundliche Stoff mit dem übrigen Unterrichtsstoffe organisch verknüpft, sobald ein ungesuchter Anlaß dazu vorhanden und ein ungezwungener und ungekünstelter Anschluß möglich ist.[2]) Gelegenheit zum Anschluß von Missionsgedanken bietet sich im Religionsunterrichte, im geographischen und weltgeschichtlichen Unterrichte, sowie bei einzelnen Lesestücken (z. B. Francke). Statt der Erzählungen, die der Wirklichkeit zu entnehmen und der kindlichen Natur anzupassen sind, ist häufig ein klarer, kräftiger Hinweis auf die Mission ausreichend, so im geographischen Unterrichte bei Barmen, Basel usw.; bei der Erwähnung von St. Croix, St. Thomas, wo eine kurze, die Phantasie belebende Bemerkung über die in der Sonnenglut Westindiens hingesunkenen Missionare genügt („Es wurden viele ausgesät, als wären sie verloren; auf ihren

[1]) S. meinen Aufsatz in den „Lehrproben" von D. Fries-Menge, 1900 und meine kleine „Missionskarte der Erde nebst Begleitwort". 4. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann.

[2]) Thrändorf, Die Apostelgeschichte und der 3. Artikel. 14. Präparation. Vergleich der apostolischen Mission mit der gegenwärtigen (Uganda-Mission). Reukauf und Winzer, Geschichte der Apostel, S. 97, 11. Lehreinheit.

Beeten aber steht: Das ist die Saat der Mohren"); bei dem Vorkommen der Sklavenküste oder von Liberia, wo die Namenerklärung auf die Missionsgeschichte kurz hinführt, vor allem bei unseren Kolonien usw. Nachstehende Figur gibt eine Übersicht über die Religionen der Erde (s. S. 54, 4).



Prof. D. Warneck schließt Erzählungen und Gedanken aus der Mission an folgende Unterrichtsstoffe oder Lehrgegenstände an: 1. Die Schöpfung, 2. Der Turmbau zu Babel, 3. Der abrahamitische Segen, 4. Psalmen, 5. Die israelitische Messiashoffnung (Propheten), 6. Israels Zerstreuung, 7. Jesu Geburtsgeschichte, 8. Die Weisen aus dem Morgenlande, 9. Der Hauptmann zu Kapernaum, 10. Die Gleichnisse (Matth. 13, Luk. 14, Joh. 10), 11. Der reiche Mann und die arme Witwe, 12. Die Passionsgeschichte, 13. Die Überschrift über dem Kreuz, 14. Der Missionsbefehl; ferner an das 1., 2., 4., 5. und 6. Gebot, an die 3 Artikel, an die ersten 3 Bitten und an das 4. Hauptstück; an die Apostelgeschichte (Paulus, ein Typus eines Missionars), endlich an den geographischen Unterricht.

Jedenfalls ist bei solcher Fülle des Stoffes von vornherein bei der Vorbereitung auf den Unterricht festzulegen, an welche Unterrichtsstoffe missionskundliche Stoffe anzuschließen sind und welche Erzählungen und Mitteilungen aus der Mission mit jenen Lehrstoffen organisch verknüpft werden sollen.

b. Der feststehende Missionslehrstoff.

Dieser ist im Anschluß an die Apostel- und Kirchengeschichte (biblische Geschichte) in den Lehrplan und das Stoffverzeichnis aufzunehmen und am Schlusse des Schuljahres zu behandeln [1]) Am fruchtbarsten wird sich die unter-

[1]) Wohlrabe, Lehrplan in Kehr-Schöppas Päd. Bl. 1890. B. XIX.

richtliche Behandlung gestalten, wenn man sich an ein einzelnes, bestimmtes[1]) Gebiet (der heimatlichen Missionsgesellschaft) oder an ein eine hervorragende Persönlichkeit (Typus), die im Dienste der (heimatlichen) Mission steht oder darin gestanden hat, anschließt.[2]) Im folgenden aber kann nur das Allgemeine für die Missionslektionen andeutungsweise gegeben werden, und die einzelnen, nach der Lage des Ortes, nach der Landschaft oder Provinz sich verschieden gestaltenden Lektionen würden selbständig nach obigen Gesichtspunkten auszuarbeiten sein.

1. Wesen und Aufgabe der Mission.

2. Die Missionare. Ihre Berufung und Aussendung (Matth. 28, 19 f., Joh. 20, 21); ihre Aufgabe und ihre Mittel (Predigt, Bibel- und Schriftenverbreitung — heute in mehr als 360 Sprachen; Gründung von Missionsstationen, Schulen; Vorbild im Wandel; Werke der Liebe).

3. Die Missionsgesellschaften. Die acht großen, ältesten deutschen Gesellschaften. Kurze Geschichte ihrer Entstehung, ihre Arbeitsfelder. Eingehender ist (unter den 17 deutschen Missionsgesellschaften) die heimatliche Missionsgesellschaft zu berücksichtigen (Gründung, Wachstum, Missionshilfsvereine, Missionsschriften, Zeitschriften).

4. Die Erfolge der Mission. Zu den Arbeitsfeldern der heimatlichen Missionsgesellschaft ist eine Kartenskizze zu entwerfen.[3])

5. Die Verpflichtung eines jeden Christen, das Werk der Mission zu unterstützen: a. Gottes Wille (1. Tim. 2, 4; Joh. 10, 10) und Christi Befehl (Apg. 1, 8; Matth. 28, 19 f.; Mark. 16, 15); b. die Not der Heidenwelt (Apg. 16, 9); c. Die Dankesschuld der Christen. (Anfänge der Mission in der heimatlichen Landschaft, hier: Karl der Große, Ansgar, Ansverus, Vicelin).

Nur dann, wenn der Lehrer selbst sich in den Stoff vertieft (s. die Literatur) und ein warmes Herz für die große Sache hat, wird das Ziel des Missionsunterrichtes erreicht, Verständnis und lebendiges Interesse für die Mission erweckt[4]) und die Forderung der „Allg. Best." erfüllt, nach der die „Schüler am religiösen Leben der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen" sollen.

XI. Das Kirchenlied. (S. die Lektion, S. 73.)

Die „Allgem. Best." fordern: „Auf allen Stufen des Religionsunterrichtes ist die Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen. Auf der Unterstufe kommen vorzugsweise einzelne Verse, auf den beiden

[1]) Vgl. Heilmann, „Der Missionsunterricht nach Theorie und Praxis" S. 15, wo sich die Ausführungen an ein bestimmtes Gebiet in Ostafrika und an die Tätigkeit Merenskys und seiner Mitarbeiter anlehnen. Daß die Quelle selbst zur konkreten Gestaltung und Schilderung zu benutzen ist (Merensky, „Deutsche Arbeit am Njassa". Berlin 1894. Buchhandlung der ev. Missionsgesellschaft), ist selbstverständlich.

[2]) Hemprich, Die Mission in der Erziehungsschule im Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 1897, XXIX. S. 50 ff.

[3]) Vgl. die für andere Gegenden nachahmenswerte Schrift „Kleine Missionskunde für Schlesw.-Holst. Missionsfreunde. Entworfen von Pastor Reimers in Rieseby (nach Prof. D. Warneck und Heilmann)". 50 Exemplare 1 ℳ.

[4]) Der Mission das Heimatsrecht in der Schule begründet zu haben, ist in erster Linie das Verdienst Prof. D. Warnecks. Vgl. sein Handbuch für den Lehrer: „Die Mission in der Schule", Gütersloh und dazu Dr. Fricks vortrefflichen Aufsatz in seinen „Lehrproben" H. 12.

oberen Stufen neben solchen auch ganze Lieder zur Behandlung. Diese hat sich nicht auf diejenigen Lieder zu beschränken, welche memoriert werden sollen, und es sind bei der Auswahl der Lieder auch diejenigen aus der neueren und neusten Zeit zu berücksichtigen. — Wo nicht ein besonderes Schulgesangbuch eingeführt ist, werden die Texte der Lieder in der Regel aus dem in der betreffenden Kirchengemeinde in Brauch befindlichen Gesangbuche genommen. — Zur gedächtnismäßigen Aneignung sind höchstens 20 Lieder zu wählen, welche nach Inhalt und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind. Dem Memorieren muß die Erklärung des Liedes und die Übung im sinngemäßen Vortrage desselben vorangehen."

Nach dem Min.-Erlaß vom 3. April 1873 sollen die Kinder erfahren, „daß die geistliche Dichtung im letzten Jahrhundert noch nicht verstummt ist, und sollen von den Liedern, die sich zum Memorieren nicht in allen ihren Teilen eignen, einzelne Verse lernen".

Kehr wünschte im zweijährigen Kursus 24 Lieder: „Jeden Monat ein schönes Lied, gut für das ganze Leben gelernt, ist mehr wert, als eine übergroße Zahl von Liedern."

1. **Bedeutung.** Das Kirchenlied birgt in seinem volkstümlichen, sprachlich schönen Gewande eine erhebende, belebende und begeisternde Macht in sich. Wieviel fröhliches Gesangesleben bringt mit ihm in unser gesamtes Volk ein![1]) Wie zehrt mancher sein ganzes Leben an einem Liede, das ihm von der Schule her sitzen geblieben ist! Das Lied ertönt in der Werkstatt wie an der Wiege und am Krankenlager. Es hallt über den Gräbern der Armen und an den Grüften der Könige; es wandert mit dem munteren Gesellen und begleitet die Krieger ins Feld; es ist nicht fremd bei den Sorgen auf dem Throne, wie es weilet in einfacher Hütte. Für Arbeit und Feier in der Schule ist es unentbehrlich; es befähigt zur lebendigen Teilnahme am Gottesdienste. Es soll in erster Linie das Gemüt bilden und veredeln, erbauen, erheben, trösten, aufrichten; manche Lieder haben als Bekenntnislieder auch einen Lehrzweck (P. Speratus).

2. **Stellung im Lehrplane.** Das Kirchenlied soll die im übrigen Unterrichte geweckten erbaulichen Gefühle zusammenfassen, ausklingen lassen und vertiefen. Es ist daher mit der biblischen Geschichte in einheitlichen, organischen Zusammenhang zu bringen; diese bildet die anschauliche Unterlage; ihr Grundgedanke findet im Liede oder in einer Liedstrophe ihren klassischen Ausdruck. Außerdem werden bereits bekannte Lieder bei den Andachten verwendet, wie sie zur weihevollen Umrahmung der Schulfeste unentbehrlich sind. Endlich wird das Lied im Katechismusunterrichte zur Erbauung (weniger zur Belehrung), in der Perikopenstunde, im Gesangunterrichte verwertet; aber auch in andern Fächern kann zuweilen ein Lied angestimmt werden (Deutsch, Geschichte).

[1]) Vgl. das Lied zur Zeit der Reformation; Gustav Adolfs Lied: „Verzage nicht, du Häuflein klein"; „Der Choral von Leuthen" u. a.

3. **Die unterrichtliche Behandlung.** I. **Die Vorbereitung.** Sie ist in manchen Fällen bereits dadurch gegeben, daß das Lied an die biblische Geschichte, deren Behandlung soeben vollendet ist, angeschlossen wird; am empfehlenswertesten ist es, das Lied an einen Zyklus von Geschichten oder an das ganze Lebens- und Charakterbild einer biblischen Person anzulehnen (Josephs Geschichte und das Lied: „Wer nur den lieben Gott läßt walten"). So wird die Einheit der Stimmung besser gewahrt. Auch können manche Lieder an die äußeren und inneren Erfahrungen des Dichters angeschlossen werden, so daß die Kinder in die Stimmung versetzt werden, aus der heraus der Dichter sein Lied gesungen hat. Dann ist das Leben des Dichters als Veranschaulichung zu verwerten, z. B. bei dem Liede: „Nun danket alle Gott". Falsch ist es, ein Lied an die „biblische Grundlage" anzulehnen, wenn diese, selbst abstrakt, keine anschauliche Grundlage zur Erzielung des Verständnisses bietet, z. B. „Nun danket alle Gott" an Sir. 50; vgl. dagegen als konkretes Material die Grundlage zu dem Liede „Eins ist not" Luk. 10, 38 ff.

II. **Die Darbietung.** Der Lehrer trägt das Lied (bei langen Liedern zunächst nur einen Teil) ausdrucksvoll vor. Die Gesangbücher werden aufgeschlagen, der erste Abschnitt wird von einem lesegeübten Schüler nachgelesen und eine Erläuterung angeschlossen. Diese ist, falls die biblische Geschichte in rechter Weise in bezug auf das Innenleben der Personen behandelt war, eine ganz kurze, doch dürfen Stellen nicht unklar bleiben. Dabei sind auch Bibelstellen zu verwerten. Nur kein Verwischen des poetischen Duftes, kein Ernüchtern der Stimmung, keine lange Inhaltsangabe der Strophen und Abschnitte! Die Gliederung darf keine erzwungene sein. Kirchenlieder, als lebendiger Ausfluß eines starken Gefühls, dürfen nicht nach den Regeln der Logik zergliedert werden. Wiedergabe der Erklärung (nach Feststellen der Überschrift des Abschnittes).

III. **Die Vergleichung.** Verwandte Lieder oder Liedergruppen werden herangezogen. Verwertung der biblischen Grundlage des Liedes (Ps. 46, 130 usw.), die aber auch zum Schlusse gelesen werden kann.

IV. **Die Zusammenfassung.** Der sittlich-religiöse Grundgedanke wird herausgestellt (Bibelspruch, Katechismuswort usw.).

V. **Die Anwendung und Übung.** Die Hauptgedanken werden auf die persönlichen Verhältnisse der Kinder kurz angewandt. Zur Vertiefung des Eindruckes können Geschichten von gesegneten Wirkungen des Liedes erzählt werden; doch dürfen diese nicht unwahr und anekdotenhaft sein. Mitteilungen über das Leben der Dichter sind nur zu geben, wenn sie eine erzieherische Wirkung versprechen. Dürre biographische Notizen sind wertlos. Bei der Einprägung ist auf sinngemäßen und ausdrucksvollen Vortrag zu halten. Der Bau des Liedes ist zu beachten,

Rhythmus und Reim dürfen nicht völlig verwischt werden. Der häßliche, leiernde Schulton, wie er sich im gedankenlosen Aufsagen der Zeilen zeigt, ist nicht zu dulden. (Wiederholtes Vorsprechen besonders schwieriger Stellen, Chorsprechen, Einzelvortrag.) Behufs fester Einprägung sind die Lieder auch singend zu wiederholen (Verwertung bei den Andachten und sonst).

XII. Einrichtungen des Schullebens zur Unterstützung des Religionsunterrichtes.

Die „Allg. Best." schreiben vor:

Bereits auf der Unterstufe lernen die Kinder einige kurze und leichte Morgen-, Mittags- und Abendgebete, auf den oberen Stufen ist ihnen die Einrichtung des öffentlichen Gottesdienstes zu erklären. Gedächtnismäßige Aneignung des allgemeinen Kirchengebetes, sowie anderer Teile des liturgischen Gottesdienstes findet nicht statt."

Wenn der Religionsunterricht nicht bloß dem Kinde neue Kenntnisse zuführen, sondern auf seine ganze Charakterbildung tieferen Einfluß gewinnen soll, so muß das Schulleben ihn durch seine Einrichtungen unterstützen. Insbesondere muß er dem Kinde religiöse Anregungen geben, ihm Gelegenheit zur Erbauung, zum Gebet bieten. Dazu dienen:

1. **Die Schulandachten.**[1]) Sie sind begründet in der Abhängigkeit des Menschen von Gott, im Vertrauen auf Gott und in dem Verlangen der Seele nach Gott, im religiösen Bedürfnis. Dieses Bedürfnis, das in der Kindesseele zunächst noch schlummert, gilt es zu wecken. Erst wenn das geschehen ist, erhält die Andacht ihren Wert. Sie verleiht dann der Schularbeit die rechte Weihe, sammelt den Geist, erhebt und tröstet das Gemüt und stärkt den Willen. Dadurch wird sie zu einem wichtigen Mittel der Zucht, der unmittelbaren Charakterbildung.

Ebendeshalb ist auf die Darbietung der ersten Gebete in der Unterstufe besonderes Gewicht zu legen. Beim Eintritt in die Schule kennen viele Kinder noch keine Gebete, die Vorstellung von Gott ist ihnen noch fremd. Da muß die Schule durch Betrachtungen über das Leben des Kindes im Elternhaus und über das Naturleben die Vorstellung von einem Vater im Himmel, der für alle sorgt, in kindlicher Weise entstehen und das Kind in Andacht und frommem Vertrauen zu Gott aufschauen lassen.[2])

---

[1]) Vergl H. Schreiber, Eine pädagogische Betrachtung über das Gebet. 34. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1902.

[2]) A. H. Francke („Kurzer und einfältiger Unterricht") sagt: „Das Gebet ist ohne allen Streit eines der fürnehmsten Stücke unseres Christentums, und ist wohl die Hauptursache, warum es diesfalls bei den meisten so gar schlecht bestellt ist, daß sie in ihrer Kindheit nicht mit rechtem Ernst und auf gebührende Art und Weise dazu angeführet sind, daß sie beizeiten hätten erkennen mögen, worinnen das rechte erhörliche Gebet bestehe, und wie sie damit vor Gott kommen müßten." Vergl. Pestalozzi, „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" XIII. und XIV. Brief.

Besonders im Wochenschlußgebete kann der Lehrer anknüpfen an die Erlebnisse der Woche und in freiem Gebet die gemeinsamen Gefühle der Schülerschar zum Ausdruck bringen. So wird das Gebet den Kindern nach und nach zum Bedürfnis. Mechanisches Einlernen von Gebeten, womöglich von unkindlichen, unverständlichen, kann dagegen nur Schaden anrichten, indem es das Kind zur Heuchelei verführt.

Tiefen Eindruck macht es, wenn der Lehrer selbst durch echt christliches, tief empfundenes Gebet vorbildlich wirkt. Wie der Hausvater als Priester im Hause, so hat auch er das Recht und die Pflicht des Betens. Er soll danach streben, frei zu beten, das Gebet in Beziehung zur folgenden Religionsstunde und zu den persönlichen Verhältnissen der Schüler oder den Ereignissen im Leben der Schule zu setzen (schwere Krankheitsfälle, Sterbefälle). So wird das Band zwischen ihm und seinen Schülern immer fester werden.

Das Beten muß nun auch auf das übrige Leben des Kindes (Morgen-, Abend-, Tischgebet) sich übertragen. Das ist natürlich bloß in einer religiös gesinnten Familie möglich. Oft kann aber der Lehrer, wenn die Klassen nicht zu groß sind, und wenn er die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus eifrig pflegt, einen umgestaltenden Einfluß auf das häusliche Leben des Kindes und auf die Familiensitte gewinnen.

In der Mittel- und Oberstufe wird die tägliche Schulandacht weiter ausgestaltet. Die Kinder lernen im Religionsunterricht neue Gebete hinzu, sie lernen an dem Vorbilde biblischer Personen den Wert des Gebetes nachfühlen (Abraham, Hanna, Salomo, Elias, vor allem der Herr Jesus selbst; ferner große Männer aus der Geschichte: Luther, Gustav Adolf, Francke, Wilhelm I.), sie lernen die Vielgestaltigkeit des Gebetes als Lob-, Dank- und Bußgebet je aus der Stimmung des Beters heraus nachempfinden (Psalmen, 3. Hauptstück, Lesestücke, z. B. „Schäfers Sonntagslied", „Die alte Waschfrau", „Choral von Leuthen", „Die Gottesmauer", „Alles mit Gott"). Im Gesangunterricht lernen sie die Melodien zu den Liedstrophen, die im Religionsunterricht behandelt worden sind.

1. Gesang einer nach Text und Melodie bekannten Liedstrophe, die mit Rücksicht auf die folgende Religionsstunde oder auf das Kirchenjahr oder auf besondere Fälle des Schullebens auszuwählen ist.

2. Vortrag des Wochenspruchs durch einen Schüler oder im Chore.

3. Gebet des Lehrers.

4. Luthers Morgensegen oder das Vaterunser oder ein anderes Schulgebet, gebetet von den Schülern.

Einfacher kann sonst das tägliche Schulgebet gestaltet werden; für die Morgenandacht erscheint am geeignetsten: Gesang einer Liedstrophe und Gebet mit Wochenspruch. Beim Schlusse des Unterrichtes und vor dem Nachmittagsunterricht wird ein kurzes Gebet gesprochen. (Am Schlusse des Vormittagsunterrichtes kein Tischgebet und am Schlusse des Nachmittagsunterrichtes kein Abendgebet!)

An die Stelle der Schlußandacht kann unter Umständen der Besuch des sonntäglichen Kindergottesdienstes treten. Es ist wünschenswert, daß durch ihn die Beziehungen zwischen Schule und Kirche gepflegt werden.

Die jetzigen Kindergottesdienste haben eine doppelte Quelle ihrer Entstehung aufzuweisen. Die eine ist in den durch die Reformation eingeführten sonntäglichen Kinderlehren zu suchen, welche namentlich im 18. Jahrhundert zu Ersatzstunden für diejenigen Kinder ausgestaltet wurden, die in der Woche am Schulbesuch gehindert waren, und die sich bis ins 19. Jahrhundert erhielten. Die andere Quelle bildet die englische Sonntagsschule, welche Ende des 18. Jahrhunderts als Unterricht im Lesen, Schreiben und in dem Wichtigsten aus der Religion begründet wurde. Wenn bei Einführung der Kindergottesdienste seit den sechziger Jahren, die zunächst Sonntagsschulen hießen, teilweise die Absicht vorlag, gemäß des englischen Vorbildes den Kindern eine Schule für religiöses Wissen zu sein, so haben sie sich seitdem dahin entwickelt und in der Weise ausgestaltet, daß sie allgemein nur noch als Gottesdienste für Kinder betrachtet werden. Indes wird oft noch aus Gewohnheit der jetzt nicht mehr zutreffende Name Sonntagsschule gebraucht; auch der Name Kinderlehre hat sich erhalten. Für die Kirche liegt nicht allein eine Berechtigung, sondern vielmehr eine Pflicht vor, Kindergottesdienste einzurichten, da die Kinder, deren sie sich ebenso anzunehmen hat wie der Erwachsenen, dem gewöhnlichen Gottesdienste nicht folgen können. Der sich dem kindlichen Gedankenkreise und Auffassungsvermögen anschließende Kindergottesdienst baut sich auf dem von der Schule gegebenen Wissen auf und verwendet es für seine Zwecke, nicht erst will er es geben. Er besteht aus Liturgie, Unterweisung der Kinder in Gruppen durch Helfer und Helferinnen, Gesamtkatechese durch den Geistlichen. Die Unterrichtsform und die äußere Form nehmen ihr Vorbild von der Schule; dieses Vorbild ist jedoch nicht sklavisch, sondern sinngemäß, der Eigentümlichkeit des Kindergottesdienstes entsprechend anzuwenden. Wenn auch Kindergottesdienst und Schule mancherlei Ähnlichkeit haben, so ist jener jetzt doch kein Konkurrenzunternehmen mehr gegen diese, da er Gottesdienst sein will und soll, was ja die Schule nie sein kann, — und da er die Arbeit der Schule voraussetzt: in ihm steht die erbauliche Seite mehr als in der Schule im Vordergrund. Kindergottesdienst und Schule arbeiten an demselben Ziel, nämlich christliche Persönlichkeiten zu bilden, sie arbeiten aber nicht als Rivalen, sondern sie suchen ihre Absichten auf verschiedenen Wegen zu erreichen: Der Kindergottesdienst ist die notwendige Ergänzung der Schule und umgekehrt. Es ist zu wünschen, daß die Lehrer und Lehrerinnen als Helfer und Helferinnen ihr Wissen und ihre Erfahrungen auf dem Gebiete der Pädagogik in den Dienst der Kindergottesdienste stellen, damit sich so das Wort Dörpfelds, der sich große Verdienste um die Kindergottesdienste erworben hat, daß nämlich jedem die „kirchliche Arbeits- und Wehrpflicht" obliege, bewahrheite.

Romberg, Der Sonntagsschulhelfer. Berlin. ℳ 0,30. Haberland, Kurzer Wegweiser für den Helferdienst in der Sonntagsschule. Berlin. ℳ 0,30. Dr. Clausnitzer, Kindergottesdienst und Schule. Bielefeld. Helmich. ℳ 0,40.

2. **Besondere Schulfeiern.** Naturgemäß erhält jede Schulfeier erst dadurch einen höheren Wert, daß die Kinder durch sie aus der Alltäglichkeit herausgehoben werden. Das geschieht vor allem auch durch religiöse Erbauung. Jede Schulfeier, Feier von Kaisers Geburtstag, Sedanfest 2c. soll deshalb mit dem Gesang eines Kirchenliedes beginnen. In jeder Feier ist auch in der Festrede der Blick nach oben zu richten.

Besonderen Wert für die religiöse Anregung hat die Feier des Weihnachtsfestes in der Schule. In kleinen Schulgemeinden ist es möglich, daß sich die ganze Schulgemeinde, vielleicht auch Angehörige der Kinder, am Abend des letzten Schultages vor den Weihnachtsferien im Schulzimmer unter dem brennendem Lichterbaum versammeln; ein Transparent stellt die heilige Familie in Bethlehem den Kindern als den Mittelpunkt des Festes anschaulich vor Augen, und nun singen die Kinder die alten lieben Weihnachtslieder und tragen Bibelsprüche und Weihnachtsgedichte vor! Kein Zweifel, daß da bei groß und klein der Heiland im Herzen Einzug. hält und alle Herzen aufs neue für das Evangelium der Liebe entflammt.

XIII. Literatur und Lehrmittel.

1. Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes.

Armstroff-Spies, Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichtes. Bielefeld 1896, Helmich.
Bang, Das Leben Jesu. Ein dringlich. Reformvorschlag. 4. A. Leipzig 1903, Wunderlich. 2,40 ℳ.
— Zur Reform des Katechismusunterrichtes. 2. A. Ebenda 1904, 1,20 ℳ.
— Das Leben unseres Heilandes. Für Schule und Haus im Wortlaute der Evangelien nach seinem geschichtl. Verlaufe einheitl. dargestellt. Ebenda 1897, 60 ₰.
Reukauf, Dr. A. und **E. Heyn**, Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen. Unter Mitwirkung von G. Bauer, W. Bittorf, G. Döll, G. Gille, J. Hofmann, H. Winzer. — I. Bd. A. Reukauf, Didaktik des Religionsunterrichtes. 2. Aufl. 1,60 ℳ. II. Bd. W. Bittorf, Methodik des Religionsunterrichtes. III. Bd. J. Hofmann, Jesusgeschichten, und W. Bittorf, Erzvätergeschichten. 2 ℳ. IV. Bd. G. Bauer, Urgeschichten, Moses- und Josuageschichten. 3,20 ℳ. V. Bd. G. Bauer, Richtergeschichten und G. Gille, Königsgeschichten. 3,60 ℳ. VI. Bd. G. Döll, Geschichten aus dem Leben Jesu. 5,80 ℳ. VII. Bd. E. Heyn, Geschichte des alten Bundes. 4,40 ℳ. VIII. Bd. E. Heyn, Geschichte Jesu. 4 ℳ. IX. Bd. A. Reukauf und H. Winzer, Geschichte der Apostel. 5 ℳ. X. Bd. E. Heyn, Kirchengeschichte und abschließender Katechismusunterricht. Leipzig 1900 ff. E. Wunderlich.
Thrändorf, Dr., Allgemeine Methodik des Religionsunterrichtes. 4. Aufl. Langensalza 1903, Beyer & S.
— Das Leben Jesu und der 2. Artikel. 2. A. Dresden 1898, Bleyl & K. 2,80 ℳ.
— Die Apostelgeschichte und der 3. Artikel. Ebenda 1891. 2,50 ℳ.
Rohden v., Ein Wort zur Katechismusfrage. 3. Aufl. Gotha 1902, Thienemann 80 ₰.
— Über christozentrische Behandl. des luth. Katechismus. Riga 1891, Hörschelmann. 1 ℳ.
Just, Dir. Dr., Der abschließende Katechismusunterricht. Altenburg 1904/5, Pierer. I. Teil, 2. Aufl. 95 ₰, II. Teil 1,35 ℳ.
Diesner, Gedanken üb. den Religionsu. in d. Volkssch. Neuwied 1893, Heuser. 40 ₰.
Voigt, Prov.-Schulr., Prof., Die Bedeutung d. christl. Religionsunterrichtes. Denkschrift des IX. Ev.-Schulkongr. Berlin 1895, Buchh. der deutschen Lehrerzeitung.
Voelker, Leben und Lehre Jesu nach den vier Evangelien. Für das Bibellesen und den Katechismus bearbeitet. Berlin 1896, Reuther & Reichard. 3 ℳ.
Erfurth und Zetzsche, Der Lebensgang Jesu nach dem Evangelium Johannis. Leipzig 1897, Dürr'sche Buchhandlung. 1,60 ℳ.
von der Heydt, Der Religionsunterricht in Schule und Kirche. Ein Beitrag zur Reform desselben. Gotha 1896, Thienemann. 1,40 ℳ.
Thrändorf, Dr. u. Meltzer, Der Religionsunterricht. (Präpar.) Dresden, 1898.
Gottschalk u. J. Meyer, Evang. Religionsbuch. Ausg. A—E. im Anschluß an bibl. Lesebücher und die Vollbibel. Hannover 1903. Meyer.
Reukauf und **Heyn**, Evangelisches Religionsbuch. 4 Teile. Leipzig, 1903.

2. Der Religionsunterricht im allgemeinen.

Dörpfeld, F. W., Gesammelte Schriften (12 Bände), s. 3. Band. Gütersloh, C. Bertelsmann.
Heine, Die Unterweisung im Christentum in der ev. Volksschule. Köthen 1877, Schettler. 2,70 ℳ.
Schüren, Gedanken üb. den Religionsu. der christl. Volkssch. 8. A. Gütersloh 1900, 1,20 ℳ.
v. Zezschwitz, Prof. Dr., System der christlich-kirchlichen Katechetik. Leipzig 1863—1874, Hinrichs. 36 ℳ.
— Die Christenlehre im Zusammenhang. 3. Aufl. 1888, ebenda. 4 Bände. 13 ℳ.

3. Biblische Geschichte.

a) Werke für Lehrer und Seminaristen.

Kahle, F. H., Die Geschichte des Reiches Gottes. Hilfsb. f. Sem. u. Lehrer zur unterrichtl. Behandl. der bibl. Gesch. u. der Sonntagsev. 10. A. Breslau 1900, Dülfer. 4,80 ℳ.
Kurtz, Prof. Dr., Lehrbuch der heiligen Gesch. 18. A. Leipzig 1895, Reichardt. 2,80 ℳ.
Nissen, J., Unterredungen über die bibl. Gesch.; ein prakt. Handb. für Schullehrer. 2 Bde. Hamburg 1902, Ev. Buchh. 3,30 ℳ; geb. 4,40 ℳ.
Witt, Die biblischen Geschichten mit freier Zwischenrede. Gütersloh. 3 Bände. 12 ℳ.
Sperber, Die bibl. Gesch. mit erklärenden Anm. und heilsgeschichtl. Erläut. Für d. Seminar- u. Schulgebr. 13. A. Gütersloh 1903, Bertelsmann. 2 Tle. à 3,50 ℳ.
Jlzhöfer, Oberl., Methodisches Handb. der bibl. Gesch. mit Vorerzählungen, Dispos., Erläuterungen, Lehrinhalt-Angaben nebst mehreren Tab. u. Karten für Lehrer u. Sem. 2 Tle. 4. A. Stuttg. 1903, Bonz & Comp.
Staude, Dr., Präparationen zu den bibl. Gesch. (nach Herbartschen Grunds.). 3 Tle.: A. Test., 11. A. 4 ℳ. N. Test., 14. A. 3 ℳ; Apostelgeschichte, 5. A. 3,50 ℳ. Dresden, Bleyl & Kämmerer. Zur Vorb. gut verwertbar.
Meinke, Reg.- und Schulrat, Hilfsbuch für den ev. Religionsunterr. 6 Tle. Berlin, Reuther & Reichard. Preis des Bandes etwa 1 ℳ bis 2 ℳ.
Schomberg, L. und W., Gedanken bei Behandl. der bibl. Gesch. in der Oberkl. der ev. Volkssch. 2 Teile in 1 Bde. 6. A. Wittenberg 1901, Herrosé. à 5 ℳ.
Falcke, A. u. F., Einheitl. Präpar. f. d. Rel.-U. Halle, Schrödel. I—VII. 23,85 ℳ.
Wangemann, Handreichung beim Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntnis. 16. A. Leipzig 1900, Reichardt. 3 ℳ.

b) Werke für Schüler.

aa) Unterstufe.

Bode, Prov.-Schulr., Biblische Gesch. f. die Unterst. 6. A. Neuwied 1889, Heuser. 40 ₰.
Eckstein, Bibl. Gesch. f. d. Unterst. 4. Aufl. Memel 1903, R. Schmidt. 50 ₰.
Materne, Der erste Religionsunterricht. 4. Aufl. Leipzig 1884, Reichardt. Ausg. A 1,60 ℳ; Ausg. B, 6. A. 1899. 60 ₰.
Reinecke-Guden, Bibl. Geschichte f. d. Unterstufe. Ausg. A ohne Bilder, 6. A., 1900, kart. 45 ₰. Ausg. B m. Bild., 5. A. Hannov. 1895, Meyer. Kart. 45 ₰ u. 50 ₰.
Sperber, Religionsbüchlein f. d. Unterst., 22. A. Breslau 1905, Dülfer. Geb. 65 ₰.
Schneider Dr., Das erste Religionsbuch für ev. Kinder von 5—8 Jahren. 6. A. Berlin 1894, Heine. 50 ₰.
Wangemann, L., Bibl. Gesch. f. die Elementarst. 34. A. Leipzig 1904, Reichardt. 80 ₰.
Wiedemann, F., Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geschichten erzähle. 16. A. mit 100 Holzschnitten. Dresden 1903, Meinhold & Söhne. 1,80 ℳ.
Ziemann, Dr., Seminar-Oberl. Text der bibl. Geschichten für die Unterstufe. Leipzig 1897, Dürr'sche Buchhandlung. 1 ℳ.
Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas, Bibl. Gesch. für Unter- und Mittelklassen. 39. A. Leipzig 1902, Klinkhardt. Mit Bildern. 20. A. 1901. 1,25 ℳ.

bb) Mittel- und Oberstufe.

Fürbringer, Bibl. Geschichten für Mittelklassen. 70. A. Berlin 1895, Prausnitz. 75 ₰.
Römheld, Bibl. Geschichten. Ausg. A ohne Bilder. 18. A. 1902, 80 ₰. Ausg. B mit Bildern. 5. A. 1896. Leipzig, Velhagen & Klasing. 80 ₰.

Fiedler, F. D., Bibl. Historienbuch für Bürger- und Landschulen. Ausg. A. 73. A. 197 S. Leipzig, Dürr'sche Bh. ungeb. 45 ₰, geb. 70 ₰.

Fiedler-Schorn-Ruete, Bibl. Historienbuch für Bürger- und Landschulen. Ausg. B. Mit klein. Anh.: 68. A. 172 S., ungeb. 50 ₰, geb. 75 ₰. Mit groß. Anh.: 45.—47. A. 289 S., ungeb. 70 ₰, geb. 95 ₰. Leipzig, Dürr'sche Buchhandl.
Von den letzteren sind Sonderausgaben für die Prov. Brandenburg, Pommern, Sachsen und Schlesien bis jetzt erschienen und werden solche für andere Ländergebiete nach Bedarf hergestellt. Seit der Neubearb. durch Reg.- und Schulrat Ruete zu Frankfurt a. O. verbr. in über 320000 Exemplaren.
Ferner die bibl. Geschichten von **Bodemann-Geis, Fiedler, Hechtenberg, Henning, Preuß, Wendel, Zahn-Giebe u. v. a.**

4. Biblische Bilder.

a) Biblische Wandbilder.

Über die Bilder von **Hofmann-Lohmeyer** und **Schnorr von Carolsfeld** s. den illustrierten Anhang, S. 5.

Biblische Wandbilder. 24 Blatt. 36 × 54 cm (für kleine Klassen). Leipzig, J. Naumann. 12 ℳ, koloriert 30 ℳ.

Ehrenberg, Wandbilder zum Gebr. beim Unterricht in der bibl. Geschichte. (Text dazu von Schumann 1,20 ℳ) 24 Blatt. 50 × 60 cm. 2. A. Berlin, Meidinger. 15 ℳ, bunt 20 ℳ.

Helmert-Rentsch, 20 Anschauungsbilder für den ersten Unterricht in der bibl. Gesch. 65 × 53 cm. Leipzig 1882, Reichardt. Aufgez. 20 ℳ, bunt und aufgez. 28 ℳ. Anweisung zum Gebr. dieser Bilder: **Wangemann**, Der erste biblische Anschauungsunterr. 4. A. 1894, ebenda 1,60 ℳ.

Röber, Bibl. Bilder für Schule und Haus. 84 × 69 cm. 4 Lief. zu 7 Blatt. Düsseldorf, Bagel. 40 ℳ. Text dazu von Schulrat Giebe.

b) Bibel mit Bildern.

Die Bibel mit 327 Holzschnitten. Berlin, Hauptverein für christl. Erbauungsschriften, geb. 9 ℳ. (Als Volksbibel zu empfehlen.)

Pfleiderer, Dr., Die Bibel mit Bildern der Meister christl. Kunst. 3 Bde. Stuttgart 1894. 50 ℳ. Geb. 80 ℳ.

Doré, Die Bibel. Prachtausg. mit 230 B. 6. A. Stuttg. 1888, Deutsche Verlagsanst. 62 Lief. à 1,20 ℳ. („Ohne Sinn für das Echte, Schlichte, Wahre, Kraftvolle." Grosse.)

c) Bibel in Bildern.

Schnorr, Julius, von Carolsfeld, Die Bibel in Bildern. 15. A. 240 Blätter à 15 ₰. Leipzig, G. Wigand. In Mappe 30 ℳ. Prachtausg. 80 ℳ.

O'Livier, Bilderbibel (50 Bilder mit erläuterndem Text von G. H. v. Schubert.) Gotha, F. A. Perthes. geb. 8 ℳ. („Ein Muster einfacher Darstellung." Grosse.)
Erwähnt seien noch **Hofmanns** Bilder bei F. A. Ackermann, München.

5. Biblische Geographie.

a) Wand- und Handkarten der biblischen Länder.

Kiepert, Wandkarte zur Erläuterung der bibl. Erdkunde. 1 : 3000000. 4 Blatt à 49 × 64,5 cm. Berlin 1892, Reimer. 4 ℳ, auf Leinw. 9 ℳ.

Rübsamen, Schulwandkarte der Länder der heil. Schrift. 1 : 2125000. Glogau 1890, Flemming. Auf Leinw. 9 ℳ.

Vier Handkarten zur bibl. Geschichte. Wiesbaden 1889, Bechtold & Co. 5 ₰.

b) Wand- und Handkarten Palästinas.

Leeder, Wandk. von Pal. 1 : 300000. 8. A., rev. von Dr. Leeder. Essen 1892, Baedeker. 4 ℳ, auf Leinw. 12 ℳ.

Kiepert, Neue Wandk. von Pal. 1 : 200000. 9. A. Berlin 1904, Reimer. 8 ℳ, auf Leinw. 16 ℳ.

Brammer, Die Länder der heil. Schrift. Leipzig, Brockhaus. 20 ℳ.

Fischer und **Guthe**, Wandk. von Pal. 1 : 200000. Leipzig, Wagner & Debes. 6 ℳ, Aufgezogen 13 ℳ. Nicht für Volksschulen geeignet.

Gäbler und **Oppermann**, Schulwandk. von Pal. zur Zeit Christi. Ausg. A. (Aus der Vogelschau, für die Mittelstufe zu empfehlen.) 1 : 200000. Neustadt i. Oberschl., 1902. Frz. Heinisch. Auf Leinw. 22,50 ℳ.

Fischer, Dr. und **Prof.** Lic. **Guthe,** Neue Handk. von Pal. 1 : 700000. Leipzig 1890. 1,50 ℳ. Begleitwort 50 ₰.

Kiepert, Neue Schulhandk. von Pal. 1 : 800000. 5. A. Berlin 1891, Reimer. 60 ₰.

c) Bibelatlanten und Schriften zur biblischen Geographie.

Kiepert, H., Bibelatlas. Neu bearb. von Lionnet. Mit 7 Karten und Plänen. 6 ℳ.

Leeder, Schulatlas zur bibl. Gesch. 6 Karten. Essen 1904, Baedeker. 1 ℳ.

Heilmann, Dr., Das heilige Land. Der Israeliten religiöses und bürgerliches Leben, sowie die geograph. Verhältnisse des Landes. 2. Aufl. 44 S. mit 22 Abb. u. 4 Kärtchen. Königsberg i. Pr. 1902, Bon. 80 ₰.

Ebers und **Guthe,** Pal. in Wort und Bild. 2 Bände. Stuttg., Deutsche Verl.-Anst. 1886—7. Wohlf. Ausg. in 84 Lief. à 50 ₰.

Kinck, Auf bibl. Pfaden. 6. A. Dresden 1903, Exp. des deutschen Kinderfreundes. 7 ℳ, geb. 10 ℳ.

Schneller, Kennst du das Land? 20. A. Leipzig 1904, Wallmann, geb. 6,20 ℳ. Ebenda Schnellers „Evangelienfahrten“ und „Apostelfahrten“.

Furrer, Dr., Wanderungen durch das heil. Land. 2. A. mit 62 Ill. und 3 Karten. Zürich 1891, Orell Füßli, geb. 10 ℳ.

Kinzler, Die bibl. Altertümer. 7. A. 1893, Vereinsbh. Stuttg. geb. 2,75 ℳ.

6. Bibellesen und Bibelkunde.

Dächsel, A., Die Bibel mit in den Text eingeschalteter Auslegung, ausführl. Inhaltsang. zu jedem Abschnitt ɀc. 7 B. 2. A. Leipzig 1895, Naumann. Brosch. 67 ℳ, geb. 82,75 ℳ.

— Die heil. Gesch. des A. und N. Test. Handb. für Lehrer. 2 B. Ebenda. 1883—87. 20 ℳ.

v. Gerlach, Die heil. Schrift mit Einl. und erklär. Anm. 5 B. 6. A. Leipzig 1893, Hinrichs. 17,50 ℳ.

Grau, Bibelwerk für die Gemeinde. 2. A. Leipzig 1890, Velhagen u. Klasing. Bd. 12 ℳ.

Fricke, Bibelk., zugl. prakt. Komm. zur bibl. Gesch. 2 B. Hannover 1898, Meyer. 8,60 ℳ.

Kabisch, Lic. **R.,** Religionsbuch für ev. Lehrerseminare. 1.—3. T. Göttingen 1904/5, Vandenhoeck u. Ruprecht.

Gebler, Bibelkunde. Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht nach den preußischen Lehrplänen. Breslau 1904, Hirt.

Voigt, Prov.-Schulr., Prof., Ev. Religionsbuch, insbes. für Lehrerseminare und für Religionslehrer. 1. Bd. Aus der Urkunde der Offenbarung. 3. Aufl. Leipzig, Dürr'sche Buchhandl. 4,60 ℳ. Gründlich und sehr anregend.

Schäfer, G., Kreisschulinsp., Bibelkunde. Die heil. Schriften A. u. N. Test. nach Ursprung u. Inhalt dargestellt f. Religionslehrer, Semin. u. Präpar. 3. A. Langensalza, Beyer & S.

Postel-Clausnitzer, Bibelkunde. 15. A. Langensalza 1903, Greßler.

Harnisch, Bibelkunde. 2 Tle. in 3 Abtlg. Breslau, Dülfer. 6,20 ℳ.

Leupold, Seminar-Oberl., Bibelk. als Ergebnis der Schrifterklärung dargest. Leipzig 1894, Wöller. 2 Teile. 3 ℳ.

Weber, Kurzgef. Einl. in die heil. Schr. 11. A. von Deinzer. München 1902, Beck. 4 ℳ.

Melinat, Das Bibell. im Volksschulunterr. 2. Aufl. Halle 1901, Müller. 2,50 ℳ.

Roehl, Plan für das Bibellesen. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. 60 ₰.

Bamberg, 80 Bibelabschnitte. Schulgem. Ausleg. Gotha 1895, Schloeßmann.

Nesemann und **Wolter,** 80 Bibelabschnitte. Gütersloh, Bertelsmann. 3,60 ℳ.

Böttcher, Handreichung für die Bibellesest. Leipzig 1894, Velh. & Klasing. 4,40 ℳ.

Rietz, 24 Ps., schulg. für Lehrer und Sem. 8. A. Leipzig 1901, Hofmann. 1,20 ℳ.

Schultz und Triebel, 20 Pf. f. die Schule erl. 2. A. Breslau 1901, Dülfer 1,20 *M.*
Schulze, Prakt. Erklärung 30 ausgew. Psalmen. 4. A. Breslau 1903, Hirt. 2 *M.*
Martin, Die Psalmen Davids. 3. A. Bunzlau 1901, Kreuschmer. 2 *M.*
Reinecke, Erklär. d. neutest. Briefe. Römerbrief. 3. A., 1904. 1,80 *M*; Korintherbriefe 1,80 *M* u. 1,50 *M*; Philipperbrief 60 *Pf.*; Galaterbrief., 2. A. 1901. 60 *Pf.*; Thessalonicherbrief 75 *Pf.* Leipzig 1884—1899, Dürr'sche Buchhandlung.
Habermas, Handb. des Bibellesens u. der Bibelk. Stuttg. 1898, Greiner und Pfeiffer. 1,80 *M.*
Zeller, Biblisches Wörterbuch. 4. A. Berlin 1890, Reuther u. Reichardt. 7 *M.*
Riehm, Handwörterbuch des bibl. Altertums. Mit vielen Abb., Karten u. Plänen. 2. Aufl., Bielefeld 1899, Velhagen & Klasing. 24 *M.*

7. Schulbibelfrage.

Müller, Dir. **Prof. Dr.,** Bibel oder Schulbibel. Wolfenbüttel 1896, Zwißler. 50 *Pf.* (Die beste Schrift gegen die Einführung einer Schulbibel).
Martin, Die Schulbibelfr. Leipzig 1888, Velhagen & Klasing. 50 *Pf.*
Dix, Dir. **Dr.,** Neuere Geschichte der Schulbibel. Dresd. 1898, Meinhold u. Se. 1,35 *M.*
Locke, Vollbibel, Schulbibel, biblisches Lesebuch. Gotha 1898, Schloeßmann. 80 *Pf.*
Behr, Dr. Sup., Die Schulbibelfr. Weimar 1895, Wagner. 60 *Pf.*
Evers, Prof., Die Schulbibelfr. Berlin 1895. Reuther & R. 1,20 *M.*
Oppermann, Die Schulbibelfr. Ihre Gesch., Bedeutung und ihr gegenw. Stand. Gera 1896. Th. Hofmann. 40 *Pf.*
Bähnisch, Ist eine Schulbibel notwendig und wie muß sie beschaffen sein? Stuttgart 1892, Belser. 80 *Pf.* (Für die Einführung.)
Dort weitere Literatur. Vergl. auch Büngers Aufsatz in Kehrs Päd. Bl.

8. Perikopen und Sprüche.

Kabisch, Lic. Die Episteln u. Evangelien für Volksschullehrer, Präp. u. Semin. schulm. erl. Göttingen 1904, Vandenhoeck & Ruprecht. 2,40 *M* u. 1,80 *M.*
— Die Episteln des christl. Kirchenjahres für den Gebr. an Schulen und zur häusl. Erbauung in Andachten ausgelegt. 1897. Ebenda. 1,80 *M.*
Triloff, Die neuen ev. Perikopen. Leipzig 1901. Dürr'sche Buchh. 2,50 *M.*
—, Die neuen epistol. Perikopen. Leipzig 1902. Dürr'sche Buchh. 3,50 *M.*
Kietz, Zum Sonntag. Gera, Hofmann. 5,60 *M.*
Schulze, Perikopenbuch. Halle 1875, Anton. 5,20 *M.*
Ferner: Perikopenerkl. von **Bamberg, Krause, Lang, Sperber** und **Zuck.**
Hauffe, 120 Sprüche, schulm. erklärt. 2. A. Breslau 1904, Hirt. 1 *M.*
Eckardt, Kurze Erkl. der wichtigsten Bibelspr. Leipzig 1887, Klinkhardt. 1,80 *M.*

9. Katechismus.

Caspari, Geistliches und Weltliches zu einer volkstüml. Auslegung des kl. Kat. Luthers. 18. A. Leipzig 1898, Deichert. 1,60 *M.*
Seeliger, Seminar-Dir., Präpar. für den Kat.-Unterricht auf der Mittelstufe. 5. A. Breslau 1900, Hirt. 60 *Pf.*
Maaß-Wulff, Auslegung des kl. Kat. 4. A. Breslau 1903. Hirt. 2,50 *M.*
Ambrassat, Luthers Kat. anschaul. u. einf. erl. Dresden 1894, Jacobi. 1,50 *M.*
Staude, Dr., Der Kat.-Unterricht. 2. A. Dresden 1903. 2,50 *M.*
Fricke, Handbuch des Kat.-Unterrichtes, zugl. Buch der Beispiele. 3 Bde. 3. A. Hannover 1897—98, Meyer. 11,60 *M.*
Mischke, Der kl. Kat. Luthers. In Entwürfen zum Gebr. für die Oberst. ev. Schulen. Leipzig 1890—94, Brandstetter. 3,80 *M.*
Schultze, D., Katechetische Bausteine. 9. A. Magdeb. 1899. Bänsch. 1,50 *M.* geb. 2,20 *M.*
Kaftan, D., Auslegung des luth. Kat. 3. A. Schleswig 1901, Bergas. 4,80 *M.*
Pfennigsdorf, Prakt. Christentum im Rahmen des kl. Kat. Luthers. 3. A. Schwerin 1900. Bahn. 3 Teile. Zus. 8,10 *M.*
Nissen, Unterredungen über den kl. Kat. Luthers. Neue Ausg. 3 Teile. Langensalza 1896. Schulbuchhandlung. 7,10 *M.*

Kahle, Der kl. Kat. Luthers. 17. A. Breslau 1905, Dülfer. 2,80 ℳ.
Regener, Luthers Kl. Katech. f. d. Schulunterr. erl. Leipzig 1902, Hofmann. 2,80 ℳ.
Mehliß, Katechetische Entwürfe über den kl. Kat. Luthers. 4. A. Hannover 1888—92, C. Meyer. 6,40 ℳ.
Bünger, Handb. der ev. Rel.-Lehre. 3. A. Leipzig 1900, Velhagen & Klasing. 2,40 ℳ.
Wulff, R., Ev. Glaubens- u. Sittenlehre für Seminarien. Leipzig 1905. Dürr.
Eibach, Vademecum catecheticum. Berlin 1891, Reuther & R. 1,50 ℳ.
Schäfer, G., Katechismuslehre für Religionslehrer, Semin. u. Präp. 2. A. 1896. Langensalza, Beyer & S. 3,60 ℳ, geb. 4,80 ℳ.
Ziethe, von Rohden, Heyde, Die unterrichtl. Behandlung des 6. Gebotes in der Schule. 3 gekrönte Preisschriften. (Leipzig, Wallmann). 13. A. Berlin 1894, Selbstverlag der deutschen Sittlichkeitsvereine. 75 ₰.
Graul, Die Unterscheidungslehren d. versch. christl. Bek. 13. A. Leipzig 1899. 1,60 ℳ.
Als Erklärungen zum **Heidelberger** Katechismus sind zu nennen die von: **Heilmann, A.,** P. Göttingen 1905. Vandenhoeck & Ruprecht. 70 ₰; **Bender,** P., 1,20 ℳ; **Müller** Sup, 50 ₰; **Roques, Dr.,** 12. A., geb. 65 ₰; **Sudhoff D.,** 9. A., geb. 60 ₰; **Witz,** P. **Dr.,** 2. A. 70 ₰.
Maurer, Prof. D. Generalsup., Handbuch zu dem von der Synode Wiesbaden herausgeg. ev. Kat. 2. A. Herborn 1901, Kolportageverein. Geb. 3,50 ℳ.
Hildebrandt, Das Kirchenjahr. Hildesheim 1886, Gerstenberg. 80 ₰.

10. Kirchengeschichte und Mission.

Baum-Geyer, Kirchengesch. für das ev. Haus. Mit 590 Abb. und 35 Farbendruck- u. a. Beilagen. 8. Aufl. München 1902, geb. 15 ℳ.
Heidrich, Dir., Kirchengesch. 2. A. Berlin 1894, Heine. Geb. 7,80 ℳ.
Berndt, Grundriß der Kirchengeschichte. Breslau 1904, Hirt. 2,50 ℳ.
Vorbrodt, Kirchengeschichte. Breslau 1905, Dülfer. 1,80 ℳ.
Vorbrodt, Quellenbuch f. d. ev. Rel.-U. in Seminaren. Ebenda. 1,60 ℳ.
Runkel, Quellenbuch zur Kirchengeschichte. I. T. für Präp.-Anst. II. T. für Lehrerseminare. Leipzig 1904. Dürr.
v. Schubert, Grundzüge der Kirchengeschichte. Tübingen 1904. Mohr. 5 ℳ.
Lohmann-Retoliczka, Lehrbuch der Kirchengesch. für höh. Lehranst. 6. A. Göttingen 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. 2,20 ℳ.
Schäfer, G., Kirchengeschichte für Religionslehrer, Semin. u. Präp. 3. A. Langensalza 1904, Beyer & S. 2,50 ℳ, geb. 3,50 ℳ.
Busch, R., Kirchengeschichte. Leipzig 1904, Dürr'sche Buchh. Geb. 2,80 ℳ.
Sohm, Prof., Kirchengesch. im Grundriß. 14. A. Leipzig 1905, Ungleich. Geb. 4 ℳ.
Erwähnt seien hier noch die großen Werke von **Hase**; **Hagenbach** (7 Bde.), **Herzog** (3 Bde.), das vortreffl. Werk ergänzt für das 19. Jahrhdt. von Koffmann; **Kurtz,** (2 Bde. für 20 ℳ).
Bäßler, Abriß der Kirchengesch. für Gymn. 11. A. Berlin 1901, R. v. Decker. 1,50 ℳ.
Bischoff-Leupold, Leitfaden beim Unterr. in der Gesch. der christl. Kirche. 15. A. Leipzig 1896, Wöller. 1 ℳ.
Hechtenberg, Bilder a. d. Kirchengesch. 5. A. Gütersloh 1905, Bertelsmann. 80 ₰.
Hottinger, Die Kirche Christi in Wort und Bild. (Mit vielen Illustr.) 2. A. 1878. Straßburg, im Selbstverlag. Geb. 2 ℳ.
Wendel, Schulr., Bilder aus der Kirchengesch. 44.—46. A. Breslau 1905. 20 ₰.
Thrändorf, Kirchengeschichtl. Lesebuch für Oberkl. höherer Schulen. Dresden 1888, Bleyl & Kämmerer. 1,20 ℳ.
Köstlin, Prof. Dr., Martin Luther. 22. A. Halle a/S. 1883, Hendel. 1 ℳ.
— Luthers Leben. Mit authent. Illustr. 10. A. Leipzig 1892. Reisland.
Oehninger, F., Gesch. d. Christentums. 5. A. Mit viel. Ill. Konstanz 1902. C. Hirsch. 4 ℳ.
Luthers Werke für das christliche Haus von **Buchwald, Kawerau, Köstlin** herausg. Braunschweig, Schwetschke u. S. 8 Bde. 2. A. 1898. Geb. 20 ℳ.

Luthers Brief an sein Söhnlein Hänsigen. Mit Holzschn. nach Origin.-Zeichn. v. **Ludwig Richter**. 33. A. Leipzig 1902, Alph. Dürr. 15 ₰.
Schäfer, D., Die innere Mission in der Schule. 5. A. Gütersloh 1900, geb. 3 ℳ.
Warneck, Prof. D., Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer. 10. Aufl. 1905, ebenda. 2 ℳ; mit Dr. **Heilmanns** Missionskarte 2,70 ℳ.
Heilmann, Dr., Der Missionsunterricht nach Theorie und Praxis. Mit einem Vorwort von **Prof. D. Warneck**. Breslau 1895, Hirt. 50 ₰.
— Missionskarte der Erde nebst Begleitwort. Mit bes. Berücksichtigung der deutschen Kolonien, 4. Aufl. Gütersloh 1900, Bertelsmann. 1,20 ℳ.
Im Begleitwort zu jedem Missionsgebiet weitere Literaturangaben.
Richter, Die evangel. Missionen. Illustr. Familienblatt. Ebenda, jährl. 3 ℳ.
Richter, J. u. P., Saat und Ernte. Illustr. Blätter für die erwachsene Jugend. 6. Jahrg. 1904. Ebenda, jährl. 1 ℳ.
Eger, Wegweiser durch die volkstüml. Missionsliteratur. Berlin, M. Warneck. 50 ₰.
Für ein etwas weitergehendes Studium der ebenso wichtigen wie hochinteressanten Missionskunde seien empfohlen:
Strümpfel, D., Wegweiser durch die wissenschaftl. u. pastorale Missionslit. Herausgeg. vom Vorst. der Missionskonf. der Prov. Sachsen. Berlin 1898, M. Warneck. 1 ℳ.
— Was heute jedermann von der Mission wissen muß. 1901, ebenda. 1 ℳ.
Warneck, Prof. D., Allgemeine Missionszeitschrift. Ebenda, jährl. 7,50 ℳ.
Gundert, Die ev. Mission, ihre Länder, Völker und Arbeiten. 4. A. Stuttgart 1903, Vereinsbuchh. 4 ℳ.
Warneck, Prof. D., Abriß einer Gesch. d. prot. Miss. 8. A. Berlin 1905, Warneck, geb. 6 ℳ.
— Ev. Missionslehre. 3 Bde. Gotha 1903, Perthes, geb. 23,— ℳ.
Grundemann, Neuer Missionsatlas. 2. A. Stuttg. 1903. Vereinsbuchh. 7 ℳ.
Fries, Dr. D., Geschichten und Bilder aus der Mission. Halle, Waisenhaus.

11. Kirchenlied.

Koch, Gesch. des Kirchenl. und Kirchengesanges. 8 Bde. Stuttg. 1866—76. 36,60 ℳ.
Thilo, Das geistl. Lied in der ev. Volkssch. Deutschl. 2. A. Berlin 1855, Schultze. 1 ℳ.
Frick-Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Bd. IV., 2. Leipzig, Hofmann. 3. A. 6,40 ℳ.
Westphal, J., Das ev. Kirchenlied nach s. geschichtl. Entwickelung. Leipzig 1901. Dürr'sche Buchh. 2,70 ℳ.
Schultz u. **Triebel**, Die gebräuchl. Lieder für die Schule erl. 16. A. Breslau 1904, Dülfer. 2,40 ℳ.
Sperber, Erklärung ev. Kirchenl. B. Größere Ausg. Breslau 1895, Sperber, geb. 3 ℳ.
Passarge, Präp. über 40 Kernlieder. 2. A. Hannover 1904, Meyer. 2,40 ℳ.
Zuck, Das Kirchenlied. 2. A. Bernburg 1887, Bacmeister. 2,60 ℳ.
Haase, Ev. Liederkunde. 7. A. Langensalza 1878, Schulbuchh. 3,30 ℳ.
Im übrigen vergl. **Kehrs** Geschichte der Methodik, Bd. 1.

12. Gebete (Schulandacht).

Grosse, Ev. Schulandachten. Ein Jahrgang Anspr. und Gebete, meist im Anschluß an die Sonntags-Ev. für hoh. Knaben- und Mädchensch., sowie für Seminare. Gotha 1895, Thienemann, geb. 2,25 ℳ.
Spieker, Ev. Schuland. nach den heil. Psalmen für Schule und Haus. 3. A. Hannover 1888, Meyer. 3,60 ℳ.
Leimbach, Dir. Dr. und **Hesse**, Ev. Andachten für alle Tage des Jahres, zum Gebr. in Schule und Haus. 2 Tle. Kassel 1887. Kay Geb. 5 ℳ.
Palmié, Sup., Ev. Schulagende. 2 Bde. Halle 1888, Strien. 15 ℳ.
Zange, Prof. Dr., Schulagende. Gütersloh 1893, Bertelsmann. 40 ₰.
Schindler, Direktor, Schulgebetbuch. 3. A. Dresden 1901. J. Naumann. 1,60 ℳ.
Gebete, christl., für Schule und Haus. 4. A. Neu-Ruppin 1886, Petrenz. 10 ₰.
Hansen, Gebete für Schule und Haus. In Komm. bei Freitag, Albersdorf, Holstein, 1897. Geb. 60 ₰.

Kunze, 150 Gebete für Schule und Haus. Rostock 1887, Werther. Kart. 80 ₰.
Knauth, 80 kurze u. schlichte Gebete. Osterwieck (Harz).

Weitere Literatur siehe in **Dr. Sehring**, Führer durch die Literatur des ev. Religionsunterr. an höh. Schulen (1886—1895). Berlin 1896. Reuther & Reichardt, 1,60 ℳ; in Fauth-Köster, Ztsch. für den ev. Religionsunterricht. Berlin, Reuther; in Spanuth, Katechet. Ztsch. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Jährl. 12 H. à 1,20 ℳ; endl. in Kehrs Geschichte der Methodik d. Volksschulunterrichtes. Gotha, Thienemann.

XIV. Lektionsentwürfe.[1])

A. Biblische Geschichte. Unterstufe (1.—3. Schuljahr).

I. **Vorbereitung.** a) **Ziel:** Wie das Kindlein Moses wunderbar errettet wurde. b) **Vorbesprechung:** Festlegung der Örtlichkeit: Ägypten (erwähnt in Josephs Geschichte); Fluß (Nil), Kähne, Ufer, Schilf (Riet), Tierwelt, Gefahren; Grausamkeit Pharaos. Ein Kind aber behütete der liebe Gott! (S. Band I, 8. Aufl., § 66, Heimatkundliches, Apperzeptionsstützen.)

II. **Darbietung.** A. Vortrag der ganzen Lehreinheit (2 Mose 2, 2b—10).

B. Methodische Behandlung der einzelnen Abschnitte: 1. Nochmaliges Erzählen des 1. Abschnittes mit Angabe des Unterzieles: Wie die Mutter ihr Söhnchen vor den Ägyptern versteckte.

a) Erläuterndes Abfragen; b) Abermaliges Vorerzählen; c) Nacherzählen.

2. Gleiches Verfahren bei Abschnitt 2 und 3: Wie die Königstochter das Kindlein findet und errettet; wie sie es aufziehen läßt.

C. Behandlung des Bildes.[2]) Vertiefung. 1. Kurzes Erfassen des Hauptmomentes; 2. Erfragen des sachl. Inhaltes einer Gruppe des Bildes u. dabei ästhetische, ethische und psychologische Vertiefung, soweit es auf dieser Stufe möglich ist; 3. Jedesmalige Zusammenfassung: a) Erzähle von der Schwester (folgsam, sorgsam, achtsam, dienstbereit); b) Erzähle von dem Kindermord (die flehende Mutter; die unbarmherzigen Männer; der grausame König); c) Erzähle, wie das Kind gefunden und errettet wurde (die geschäftigen Dienerinnen, die barmherzige Königstochter, die fröhliche Schwester, die ängstliche Mutter, der beschützende Gott). — Wegstellen des Bildes.

D. Nochmaliges Vorerzählen der ganzen Lehreinheit. Nacherzählen.

III. **Verknüpfung.** Andere Geschichten, in denen Gott Menschen errettet hat (Noah, Joseph in der Grube, das Jesuskind vor den Mördern des Herodes).

IV. **Zusammenfassung.** Zur Verwendung: Ps. 145, 20. Der Herr behütet alle, die ihn lieben. Aus dem Himmel ferne 2c. Ps. 50, 15. 7. Bitte. 5. Gebot.

V. **Anwendung und Übung.** Die Mutter am Krankenbett. Breit' aus die Flügel 2c. Müde bin ich, geh' zur Ruh' 2c. Wie fröhlich bin ich 2c. Einüben des Memorierstoffes (Chorsprechen). Nacherzählen.[3])

Oberstufe.

I. **Vorbereitung.** a) **Ziel:** Der 12jährige Jesus im Tempel (bekannt schon von der Unterstufe her). b) **Vorbesprechung:** Alle männlichen Israeliten vom 12. Jahre an (= unserem Konfirmationsalter) mußten nach dem Gesetz dreimal jährlich (Ostern, Pfingsten und Laubhütten) nach Jerusalem wallfahrten. Das Fest währte 7 Tage, ebensolang wohl die Reise von Nazareth durch das

---

[1]) Auf eine Darbietung in Frage und Antwort ist verzichtet.

[2]) Helmert-Rentsch-Wangemanns Bild. Die Ecke: Mißhandlung jüdischer Arbeiter ist verdeckt.

[3]) An der Wandtafel ist (für das 2. und 3. Schuljahr) angeschrieben: Ziel und Unterziel; Ägypten, Pharao, Nil, Krokodil, Sandalen.

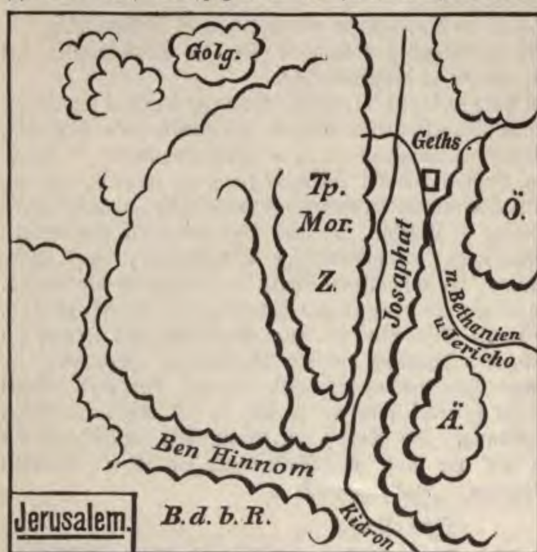
Ostjordanland nach Jerusalem. Des Jesusknaben Sehnsucht wurde endlich erfüllt. Welch tiefen Eindruck mußten auf ihn die Reise und die Hauptstadt machen! [1]) Was wird den frommen Knaben am meisten anziehen? Sicherlich der prächtige, von Herodes erbaute Tempel und der Gottesdienst.

II. **Darbietung.** A. Vortrag der ganzen Lehreinheit.

B. Gliederung: 1. Festreise und Festwoche der heiligen Familie; [2]) 2. Verweilen Jesu im Tempel; 3. Heranreifen Jesu in Nazareth. S. C 4.

---

[1]) Schon die Reise war für ihn eine helle Lust. Die Frauen und Greise wurden auf Eselinnen gesetzt, die Männer und Jünglinge schritten rüstig daneben. Verwandte und Freunde erwarteten oder fanden einander. In großen Zügen, karawanenweise ging es die gewohnte Wallfahrtsstraße entlang durch das Ostjordanland, da die feindlich gesinnten Samariter den jüdischen Festpilgern ihre Straßen und Brunnen nicht leicht eröffneten. An geeigneten Orten wurde Nachtlager gemacht, Zelte aufgeschlagen, Feuer angezündet und die einfache Mahlzeit bereitet. Bei jedem Übergang über den Jordan gedachte man, wie einst Israel seinen Einzug ins gelobte Land gehalten. Psalmen singend (Wallfahrtslieder, Ps. 121—134) durchzog man die palmenreiche Ebene von Jericho, dann jenes öde Gebirge, das durch die Geschichte vom barmherzigen Samariter bekannt ist, endlich gelangte man von Bethanien und Bethphage her auf den Paß am Ölberge (804 m). Da lag Jerusalem, „des großen Königs Stadt" mit ihren stolzen Mauern, Türmen und Palästen, nur durch das tiefe Kidrontal getrennt, vor den entzückten Augen der Pilger. Vor allem fesselte die Blicke der Tempel, aus weißem Marmor von Herodes erbaut, mit seinen Quadern, Hallen und Vorhöfen sich auftürmend wie ein schneeiger Berg, und die Krone seiner Bauwerke, das eigentliche Gotteshaus (Heiligtum und Allerheiligstes) mit seinen Giebeln von funkelndem Golde.



Welch ein Eindruck für den 12jährigen Jesusknaben, der zum erstenmal mit auf das Fest gezogen, — inmitten von Hunderttausenden von Juden von allen Enden der Erde, die, größtenteils in Häusern keine Herberge findend, den Abhang des Ölbergs mit einem buntwimmelnden Zelt- oder Laubhüttenlager bedeckten: sie alle Kinder Abrahams, die Seufzer und die Hoffnungen des Erdkreises austauschend (nach Beyschlag).

[2]) Nach der Schrift noch vier Brüder Jesu (Mark. 3. 31; Matth. 13, 55; Apg. 1, 14) und Schwestern (Mark. 3, 32: 6, 3; Matth. 13, 56).

C. **Methodische Behandlung jedes Abschnittes:** 1. **Nochmaliges Vorerzählen mit Angabe des Unterzieles;** 2. Sofortiges **Nacherzählen;** 3. **Erläuterung:** Zu B, 1: Erklärung des Vorganges: Jesus blieb in Jerusalem; zu B, 2: **Sie entsetzten sich** = sie waren bestürzt (freudiges **Zusammenschrecken**); das erste Wort Jesu: Gott ist sein Vater in besonderem Sinne, mit ihm steht er in allerinnigster Gemeinschaft; das heilige Muß (Joh. 4, 34; 10, 16). 4. Gewinnung der Teilüberschriften; 5. Wiedererzählen jedes Abschnittes und des Ganzen; 6. Vertiefung: a) die Schriftgelehrten in der Schule des Tempelvorhofes eifrig in der Schrift forschend und eine Schar von Zuhörern unterweisend; b) Jesu Eltern fromm (Teilnahme Marias an der Reise ꝛc.), gottesfürchtig (Luk. 11, 28 Selig sind, die Gottes Wort ꝛc.), sorgsam, nachsichtig, freundlich und bescheiden; c) der Jesusknabe, der kluge, lernbegierige Schüler, das fromme Kind, der gehorsame Sohn. — Höhepunkt des Ganzen: Muß ich nicht sein ꝛc.; Epiphanias-Evangelium (Offenbarung der Herrlichkeit Jesu). Jesu erstes und sein letztes Wort! Jesu Liebe zu Gott und zu seinen Eltern.

III. **Verknüpfung.** Samuel „nahm zu und war angenehm bei dem Herrn und bei den Menschen“ (1. Sam. 2, 26); er wurde „in das Haus des Herrn gebracht, daß er vor dem Herrn erscheine und bleibe daselbst ewiglich“ (1. Sam. 1, 22 u. 28). David sehnte sich, „im Hause des Herrn zu bleiben immerdar“. — Joseph (Liebe zu den Eltern).

IV. **Zusammenfassung.** „Muß ich nicht ꝛc.“ II. Artikel: wahrhaftiger Mensch („nahm zu ꝛc.“) und „Gottes eingeborner Sohn“ (Joh. 1, 14). Ps. 26, 8. Herr, ich habe lieb ꝛc.; das 3. Gebot. — Das 4. Gebot.

V. **Anwendung und Übung.** Jesus, ein Vorbild der Jugend (1. Petri 2, 22): „Er ging in die Schule nach seiner Gewohnheit“, d. h. es war stehende Sitte bei ihm, am Gottesdienste teilzunehmen (Ps. 1, 1—3); er war „in dem, das seines Vaters ist“: „Wandle vor mir und sei fromm!“ „Mit Gott fang an ꝛc.“. „O selig Haus, wo man dich aufgenommen ꝛc.“. „Wo wohnt der liebe Gott?“ (Hörst du der Glocken hellen Klang?). — Er war aufmerksam und andächtig: „Liebster Jesu, wir sind hier ꝛc.“. Er war gehorsam: Eph. 6, 1—4. (Liebe zu Gott und den Eltern).

Bis zum öffentlichen Auftreten wird uns keine Geschichte von Jesu mehr erzählt; daher hier Verbindung der bisherigen Einzelgeschichten zur Jugendgeschichte Jesu (Luk. 1 u. 2; Matth. 2). Ankündigung der Geburt an Maria, an Joseph; die Geburt Jesu; seine Beschneidung und Darstellung; die Weisen aus dem Morgenlande (Epiphaniaszeit, s. o.) und die Flucht nach Ägypten, Gal. 4, 4. Zusammenfassende Wiederholung aus der biblischen Geographie der bisherigen Geschichten.

B. Bibellesen. Psalm 23.

I. **Vorbereitung.** a) **Ziel:** Wir wollen einen Psalm Davids betrachten, der schildert, daß der Herr uns versorgt und beschützt, wie ein Hirte seine Schafe. b) **Vorbesprechung:** Auf Grund der Erzählung 1. Sam. 17, 34—37 und der Erfahrung der Schüler wird die dreifache Aufgabe des Hirten herausgestellt: Er versorgt seine Herde — in Palästina Wechsel guter Weideplätze mit dürren, von der Sonne versengten Feldern (Abraham und Lot; Wanderungen der Brüder Josephs) — er führt und beschützt sie (Gefahren in den Schluchten).

II. **Darbietung.** A. Vortrag des ganzen Psalmes.

B. Gliederung: 1. Der Herr ist mein Hirt, V. 1—4; 2. Der Herr ist mein Wirt, V. 5—6.

C. Methodische Behandlung jedes Abschnittes (Lesen, Erläutern — s. die Literatur dazu —, Teilüberschrift, Inhaltsangabe jedes Abschnittes und endlich des Ganzen).

III. **Verknüpfung.** Die beiden Bilder des lieblichsten aller Psalmen Davids: 1. Das Bild des Hirten, z. B.: Jes. 40, 11; Ez. 34, 10 ff.; Luk. 15; Joh. 10, 12 ff.; 21, 15 ff.; 1. Petri 2, 25. 2. Das Bild des Gastmahles (V. 5), z. B.: Luk. 14; Matth. 22.

IV. **Zusammenfassung.** 1. Petri 5, 7. 1. Artikel. 1. Gebot und Beschluß. Wer Gott vertraut, hat wohl gebaut im Himmel und auf Erden. Vertrauenslieder.

V. **Anwendung und Übung.** Dazu Ps. 37, 5. Joh. 4, 14 in Verbindung mit Eph. 1, 3.

Wer kommt am besten durch die Welt?
Der Wanderer in Gottes Herde;
Der Gast an Gottes Tische;
Das Kind in Gottes Hause.

Lesen des Liedes: Der Herr ist mein getreuer Hirt; darum mir gar nichts mangeln wird 2c. (Andere Lieder: „Weil ich Jesu Schäflein bin 2c.“; „Eine Herde und ein Hirt 2c.“). Einlesen und Memorieren des Psalmes.

C. Katechismus. Das fünfte Gebot (Mittelstufe).

I. **Vorbereitung.** a) **Ziel.** Wir betrachten heute das 5. Gebot. Wie lautet es? (Text ohne Erklärung schon bekannt.) b) **Vorbesprechung.** Anknüpfung an Bekanntes, so an die biblischen Geschichten: Kain und Abel, Moses Geburt und Errettung, Herodis Kindermord.

II. **Darbietung** und **Anwendung.** Besprechung einer Geschichte: Pharao hatte den grausamen Befehl gegeben: Alle Söhne der Israeliten, die geboren werden, werfet ins Wasser, alle Töchter lasset leben! Da suchte die Mutter des Moseskindleins das teure Leben ihres feinen Söhnchens zu erhalten. Das Leben ist ein hohes Gut. Der liebe Gott hat es uns gegeben, wie wir im 1. Artikel bekennen (der Oberabteilung bekannt). Gott allein ist darum Herr über Leben und Tod. Er kann das Leben nehmen, wann er will. Menschen aber dürfen das Leben des Nächsten nicht vernichten, sie begehen sonst eine sehr schwere Sünde; sie greifen in Gottes Rechte ein. Die Mutter des Moses tat alles, was sie nur konnte, um das Leben ihres Sohnes zu schützen und zu erhalten (Verbergen im Hause, im Kästchen; der Schwester Wache, Bitte um Gottes Schutz). Es gelang ihr auch, ihr Kind zu retten; aber die anderen Knaben wurden von den ägyptischen Männern getötet. Das war eine sehr grausame Tat, ein abscheuliches Verbrechen! Wie ängstigten sich die Angehörigen, wie klagten und weinten die israelitischen Mütter mit ihren Kindern! Flehentlich und händeringend baten sie um Erbarmen; aber Pharao und seine Knechte hörten nicht auf ihr Jammern. — Wie traurig ist es, wenn eine liebe Person (Bruder, Mutter, Vater) eines natürlichen Todes stirbt, wieviel schmerzvoller aber, wenn es heißt: sie ist durch Mörderhand erschlagen! Weil der Mord ein so schreckliches Verbrechen ist, darum ist auch die Strafe, die den Mörder trifft, eine schwere. 1. Mose 9, 6: Wer Menschenblut vergießt 2c.; Röm. 13, 4: Die Obrigkeit trägt das Schwert nicht umsonst. Bleibt der Mörder auch unentdeckt, was selten der Fall ist („Es ist nichts so fein gesponnen 2c.“), so entgeht er doch niemals Gott, dem allwissenden und gerechten Richter. Sein böses Gewissen läßt ihm keine Ruhe („Der Wind im Hain 2c.“, Kain „unstät und flüchtig“); es zeigen sich deshalb manche, die einen Mord begangen haben, selbst der Obrigkeit an. Nach seinem Tode aber erwartet den Mörder die Strafe Gottes (1. Joh. 3, 15: Wer seinen Bruder hasset 2c.).

Gott bewahre euch vor bösen Wegen, daß ihr hier ruhig leben und einst selig sterben könnt. Gottes Gebot lautet: Du sollst nicht töten! (Anschreiben.) Zusammenfassende Wiedergabe seitens der Schüler.

Auch ohne daß man einen Mord begeht, kann man an dem Tode des Nächsten sich schuldig machen.

I. **Ziel.** Wie die Israeliten von den Ägyptern bedrückt wurden.

II. **Darbietung** (Entwickeln und Formulieren der Katechismuswahrheit). „Man setzte Fronvögte über die Israeliten, die sie mit schweren Diensten drücken sollten. Und die Ägypter zwangen die Kinder Israel zu Dienst mit Unbarmherzigkeit. Und machten ihnen ihr Leben sauer mit schwerer Arbeit in Ton und Ziegeln." Die Kinder Israel wurden geschlagen und hart geplagt (s. 2. Mose 1, 13. 14 und 5, 14. 23). Durch solche harte Arbeit, Plagen und Schlagen wird dem Leibe Schaden zugefügt. Das ist ein Unrecht und daher von Gott verboten. (Anschreiben: an seinem Leibe keinen Schaden tun.) Hinweis auf andere bekannte Geschichten (Mörder im Gleichnis vom barmherzigen Samariter).

III. **Anwendung** (auf Fälle aus dem täglichen Leben). Zu schwere Forderungen der Dienstherren; Werfen mit Steinen oder gefährlichen Schneebällen, Erschrecken, Verführen zu kühnen Wagestücken (bei noch schwachem Eis, beim Spielen und Turnen), zu ungehörigen und schlechten Handlungen (Trinken, Spielen u. dergl., vergl. den Großen Kurfürsten im Haag); leichtsinniges Umgehen mit Waffen; Schlagen im Jähzorn. Zusammenfassende Wiedergabe des Ganzen.

I. **Ziel.** Wie die Söhne Jakobs ihrem Vater viel Herzeleid und Kummer bereiteten.

II. **Darbietung** (Entwickeln der Katechismuswahrheit). Sie nahmen Josephs Rock und schlachteten einen Ziegenbock und tauchten den Rock ins Blut und ließen ihn ihrem Vater bringen 2c. Und Jakob zerriß seine Kleider und trug Leid um seinen Sohn lange Zeit. Und alle seine Söhne und Töchter traten auf, daß sie ihn trösteten; aber er wollte sich nicht trösten lassen und sprach: Ich werde mit Leid hinunterfahren in die Grube zu meinem Sohne. Und sein Vater beweinte ihn. Er fühlte, daß durch Kummer und Herzeleid seine Gesundheit untergraben, sein Leben verkürzt würde. Gott verbietet deshalb, dem Nächsten Leid zuzufügen. (Anschreiben: noch Leid.)

III. **Anwendung.** Wer durch Verleumdung, Bosheit, schlechtes Betragen seinem Nächsten Kummer, Ärger und Verdruß bereitet, verkürzt ihm das Leben. (Auflehnen der Untergebenen [Dienstboten] gegen die Herren.) Ein Wort kann den Menschen aufs tiefste kränken („O Gott, es war nicht bös gemeint, der and're aber geht und klagt"), eine unselige Tat lebenslanges Herzeleid bereiten. Mancher ungeratene Sohn und manche ungeratene Tochter ist zum Nagel am Sarge der Eltern geworden. Zusammenfassende Wiedergabe des Ganzen.

Ebenso werden die übrigen Stücke behandelt, so daß an der Wandtafel das Schema entsteht:

Das 5. Gebot: Du sollst nicht töten!

unserem Nächsten

an seinem Leibe keinen Schaden noch Leid tun	ihm helfen und fördern in allen Leibesnöten
Verbot.	Gebot.

D. Kirchengeschichte.

I. **Vorbereitung,** a) **Ziel:** Wie Ansgar (der Apostel des Nordens) in Schleswig-Holstein das Christentum ausbreitete. b) **Vorbesprechung:** Was erinnert in unserer Gegend heute noch an die heidnische Zeit? Pferdeköpfe am Giebel der Häuser; Hufeisen an den Türschwellen; Annageln von Rabe und Krähe an den Türen; Anpflanzen von Linde und Holunder; Schwalben- und Storchnester.[1]) Südlich der Eider hatte Karl der Große schon das Christentum ausgebreitet; nördlich davon waren die Einwohner noch Heiden. Festlegen der Örtlichkeiten: Hamburg, Schleswig, ein vielbesuchter Hafenplatz, Land der Normannen (Wikinger = Buchtenmänner) 2c. Was erinnert noch an den Namen Ansgar? (Ansgarkirche, Ansgardenkmal in Bremen 2c.).

II. **Darbietung.** A. Vortrag der ganzen Lehreinheit:

B. Gliederung: 1. Der fromme Knabe; 2. Der mutige Missionar; 3. Der unermüdliche Erzbischof.

C. Methodische Behandlung jedes Abschnittes: 1. Nochmaliges Vorerzählen des 1. Abschnittes mit Angabe des Unterzieles; 2. Sofortiges Nacherzählen und Erläutern; 3. Entwickeln der Teilüberschrift (Anschreiben!); 4. Wiedererzählen a) jedes Abschnittes, b) des Ganzen.

D. Vertiefung: 1. Die alten Deutschen in ihrem Verhalten; 2. Ansgar, ein eifriger und getreuer Knecht im Dienste des Herrn, ein Werkzeug Gottes, sein Reich bauen zu helfen. Der Name Ansgar wird als Ans-geir, gleich Gottes Speer, gedeutet.

III. **Verknüpfung:** Paulus, der Heidenmissionar[2]). Die Missionare Segebrock und Ovir im Dienste der Leipziger Mission am Kilimandscharo.[3])

IV. **Zusammenfassung:** Off. 2, 10 Sei getreu bis 2c. Wer da säet im Segen, wird auch ernten im Segen.

V. **Anwendung und Übung:** Gerettet sein gibt Rettersinn. Zeigen des Bildes der Meldorfer Kirche, der ältesten Kirche dieser Provinz u. a. Verpflichtung

---

[1]) Wodan war der höchste Gott des Himmels; von ihm glaubten unsere Vorfahren, er fahre als wilder Jäger im Sturmwind auf weißem Rosse durch die Lüfte, er eile im Kriege den Heeren voran. Das Roß war ihm heilig. Deshalb brachte man ihm Pferdeopfer dar und schmückte ihm zu Ehren den Giebel mit zwei sich kreuzenden, aus Holz geschnitzten Pferdeköpfen und die Schwelle der Türen mit Hufeisen. Man wollte damit seine Gunst gewinnen, Glück und Segen sollte er dem Hause bringen. Ihm waren auch Rabe und Krähe heilig als kluge Vögel. Sie wurden ihm geopfert oder auch an die Türen der Häuser genagelt.

Die Gemahlin Wodans war Frau Holle, die freundliche Himmelskönigin, die Frauen und Kinder beschützte. Ihr zu Ehren pflanzte man in die Nähe der Wohnungen die ihr heiligen Bäume Linde und Holunder.

Thor war der Gott des Donners. Die ihm heiligen Vögel Schwalbe und Storch ließ man gerne ihre Nester in oder auf den Häusern bauen, in dem Glauben, daß dort der Blitz nicht in die Häuser einschlage.

[2]) Stosch, Paulus als Typus für die evangelische Mission. Berlin. 1896, M. Warneck. 50 ₰.

[3]) v. Schwartz, Segebrock und Ovir, zwei frühvollendete Missionare der Ev.-luth. Mission zu Leipzig. Mit 10 Bildern und 2 Karten. Leipzig, Verlag Carolinenstraße 17. 50 ₰.

jedes Christen gegenüber den Nichtchristen. Matth. 10, 32 Wer mich bekennet: Röm. 1, 16 Ich schäme mich 2c. Einprägen des Inhaltes (814, 826, 865). Lesebuch. Schriftliche Aufgaben.

E. Kirchenlied.

I. **Vorbereitung.** a) **Ziel.** Wir wollen ein Danklied betrachten, das so häufig angestimmt wird, z. B. an jedem Sedanfeste auf unserem Marktplatze gesungen wird: Nun danket alle Gott! b) **Vorbesprechung.** Kurze Überleitung vom Kriege 1870/71 nach dem 30jährigen Kriege. Der Dichter ist Martin Rinkart. Er lebte zur Zeit des 30jährigen Krieges und war Pastor in seiner Geburtsstadt Eilenburg bei Halle. Groß war damals die Not und das Elend in unserem Vaterlande: Tausende von Dörfern und Städten waren zerstört; viele Menschen irrten ohne Obdach und Nahrung umher. Zahllose waren in grausamer Weise getötet. Zu diesen Leiden kam noch eine furchtbare Pest, daß in jener unglücklichen Stadt 40—50 Menschen täglich starben. Danach trat eine furchtbare Hungersnot auf. Rinkart half, wo er konnte. Er erlebte noch das Ende der schrecklichen Kriegszeit und starb 1649.

Trüb waren seine Lebenserfahrungen. Als man endlich hoffen durfte, die traurigen Verhältnisse der Kriegszeit würden sich zum Bessern wenden, verlieh er der Herzensstimmung vieler Ausdruck in dem schönen Liede: Nun danket alle Gott!

II. **Darbietung.** A. Vortrag des ganzen Liedes.

B. Methodische Behandlung der drei Abschnitte (hier = Strophen). 1. Lesen: Wie wir Gott für seine Wohltaten danken sollen; 2. Erläutern: Nun = ein inhaltreiches Wort mit Rücksicht auf die schreckliche Kriegszeit; im Hinblick auf den harten Kampf vor Sedan, das verflossene Jahr am Neujahrstage oder Erntedankfeste, auf persönliche Lebenserfahrungen in Familie, Schule 2c. — alle = niemand soll zurückbleiben, am Dankfeste gleichgültig bleiben — mit Herzen = aus aufrichtigem Herzen soll der Dank emporquellen. Was das Herz voll ist, des geht der Mund über. — Mund = mit Worten. „Tu auf den Mund zum Lobe dein." — Händen = mit der Tat (Matth. 25, 35ff.) — Enden = Orten, überall. — der uns von 2c. = von Geburt, von der ersten Kindheit an. Unzählbar sind die Posten dessen, was Vater und Mutter uns Gutes getan haben; aber keine Zahl reicht aus, wenn wir zusammenzählen wollten, was Gott an uns getan hat. 1. Artikel. „Lobe den Herrn —, der aus dem Himmel mit Strömen der Liebe geregnet." — Jetzund = jetzt, bis zu dieser Stunde. 3. Überschrift (Dank). 4. Wiedergabe der Erklärung. Gleiche Behandlung der beiden letzten Strophen: Wie wir eine vierfache Gabe von Gott erbitten (Herz, Friede, Erhaltung, Erlösung) und Wie wir Gott für alles preisen.

Dank, Bitte, Lob — die drei Gebetsformen.

III. **Verknüpfung.** Sir. 50 (bibl. Grundlage). 2. Mose 15. Danklieder.

IV. **Zusammenfassung.** Ps. 103, 1 und 2; 106, 1. „Danken" häufig im Katechismus (2. Gebot, 1. Artikel, 4. Bitte 2c.).

V. **Anwendung und Übung.** „Der Choral von Leuthen" (nach kurzer Vorbereitung vorlesen!); Gesang des Liedes am Abend der Wörther Schlacht in Begleitung von 500 Instrumenten, bei Sedan, am Friedensfeste 1871; an bedeutsamen Lebensabschnitten und Ereignissen („Eben ezer" — „Bis hierher hat mich Gott gebracht"). Memorieren. Ausdrucksvolles Aufsagen. Singen.



Der Sprachunterricht.

I. Aufgabe und Zweck.

„Der Unterricht im Deutschen schließt die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. Diese Gegenstände müssen auf allen Stufen im organischen Zusammenhange miteinander bleiben und, soweit dies angeht, in gleichmäßigem Fortschritte gefördert werden" (Allg. Best.).

Hiernach soll der Sprachunterricht Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben des Hochdeutschen umfassen. Diese Forderung ergibt sich aus der Aufgabe des Sprachunterrichtes. Die Kinder sollen nämlich die hochdeutsche Umgangssprache verstehen und sprechen, sie sollen die in der Schriftsprache in Druck oder Schrift niedergelegten Gedanken anderer lesen und, soweit es nach ihrer Bildungsstufe möglich ist, verstehen und wiedergeben, sie sollen endlich ihre eigenen Gedanken einfach, klar und sprachrichtig schriftlich darstellen lernen. Daß der zweite und dritte Teil der Aufgabe des Sprachunterrichtes es nötig macht, die Kinder mit einer Anzahl guter, volkstümlicher Erzeugnisse unserer Literatur bekannt zu machen, ist selbstverständlich.[1]) Danach hat der Sprachunterricht einen zwiefachen Zweck: er soll ein richtiges **Sprachverständnis** und eine gewandte **Sprachfertigkeit** erzielen. Diesem Zwecke dient zunächst der gesamte Schulunterricht; denn aller Unterricht ist ja Sprachunterricht. Allenthalben im Unterrichte wird nämlich einerseits der Wortschatz des Schülers verwendet, geklärt und dadurch bereichert, daß für neue Gegenstände, für neu zugeführte Anschauungen und Begriffe die bezeichnenden Worte dargeboten werden; die Sprachkenntnis wird also erweitert; anderseits werden die Schüler in allen Lehrfächern veranlaßt, das Dargebotene im Zusammenhange darzustellen; so wird die Sprachfertigkeit gefördert. Diese „allgemeine Sprachpflege" reicht aber nicht aus; denn die Kinder bringen in die Volksschule meistens nicht einmal die hochdeutsche Umgangssprache mit, und diese befähigt wegen ihres geringen Wortschatzes und ihres einfachen und lockeren Satzbaues auch noch nicht zum Verständnis und Gebrauch der Schriftsprache. Daher bedarf die Volksschule noch eines „besonderen Sprachunterrichtes". Er umfaßt Lektüre, Stil und Sprachlehre oder nach den „Allg. Best.": 1. die Übungen im mündlichen Ausdrucke (§ 23), — Anschauungsunterricht; 2. den Unterricht im Schreiben und Lesen, wie im Schönschreiben (§ 24); 3. den Unterricht in der deutschen Sprachlehre (§ 25). Wegen der Bedeutung des Lesebuches für alle Zweige des Sprachunterrichtes behandeln die „Allg. Best." noch in einem besonderen Kapitel: 4. das Lesebuch (§ 26).

[1]) Vergl. Pickel, Deutscher Unterricht in der Volkssch. in Reins Enz. Handb. I.

II. Der Anschauungsunterricht.

„**Die Übungen im mündlichen Ausdrucke** erfordern keinen abgesonderten **Unterricht**. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und **Leseunterricht** vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen. **Ihre Stoffe nehmen** sie auf der Unterstufe von den einfachsten und den **Kindern zumeist bekannten** Gegenständen, auf der Mittelstufe von **Gruppenbildern** u. dgl., auf der oberen von den Sprachstücken des **Lesebuches**.

Ihr formelles Ziel ist, fortschreitend auf den verschiedenen **Stufen, die Befähigung** des Schülers zu richtiger und deutlicher **Aussprache jedes** einzelnen **Wortes** und zum freien Ausdrucke seiner **Gedanken im einfachen** Satze, die Befähigung zum korrekten und sicheren **Ausdrucke im zusammengesetzten** Satze unter Überwindung der **gewöhnlichen Fehler** im Gebrauche der Wortformen und in der **Satzbildung, und endlich** die Befähigung zur freien und richtigen **Wiedergabe fremder** Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der **eigenen Gedanken**." (Allg. Best.)

Es ist zu unterscheiden zwischen dem Anschauungs**prinzip**, einem **Hauptgrundsatze** der **Pädagogik**, nach welchem aller Unterricht **Anschauungsunterricht** sein, d. h. anschaulich erteilt werden soll, und dem **Anschauungsunterricht** als einer besonderen **Disziplin**.

1. Geschichtliches.

Der Anschauungsunterricht als ein in besonderen Stunden zu erteilender Unterricht wird zuerst von **E. v. Rochow** gefordert. In seinem Buche „Unterricht für Lehrer" sagt er: „Der erste Unterricht für Kinder sei so sinnlich, als nur möglich. Er fange nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterrichte an, sondern er unterhalte die Kinder durch leichte und ihren Fähigkeiten entsprechende Gespräche über allerlei ihnen bekannte und auf ihre Sinne einwirkende Gegenstände. Dabei wecke und übe er ihre Aufmerksamkeit, lehre sie ihre Sinne ordentlich brauchen, recht sehen, recht hören, vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben. Er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mitteilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr gegenwärtiges Alter gehören." Rochow will also einen material- und formalbildenden Anschauungsunterricht allem andern Unterricht vorangehn lassen.

Pestalozzi, durch den der Grundsatz der Anschauung zu allgemeiner Geltung und Anwendung erhoben ward, betrieb Anschauungsübungen lediglich im Interesse der Sprachbildung und Denkkraft. Ramsauer

erzählt: „**Das Beste, was wir bei ihm hatten, waren die Sprachübun**
wenigstens diejenigen, die er an den Tapeten des Schulzimmers mit
vornahm, und die wahre Anschauungsübungen waren. Diese Tape
waren sehr alt und zerrissen, und vor diesen mußten wir uns
2—3 Stunden nacheinander hinstellen und von den darauf gemalt
Figuren und eingerissenen Löchern sagen, was wir hinsichtlich ihrer For
Zahl, Lage und Farbe sahen, und das Gesehene in immer größere
Sätzen zusammenfassen" (s. Band III). Pestalozzi knüpfte in unrichtig
Weise die ersten Anschauungsübungen an *des Kindes eigenen Körper* an.
(Vergl. „Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerke
und reden zu lehren". Zürich und Bern, 1803.)

Neben diesem *formalen* Zwecke des Anschauungsunterrichtes betonte man später den *materialen* Zweck, indem man neben Bildung der Denkkraft auf Mitteilung von Kenntnissen Gewicht legte. **v. Türk** betrachtete die *sprachbildende* Seite des Anschauungsunterrichtes als Hauptzweck und knüpfte seine Besprechungen an die in des Kindes nächster Umgebung liegenden Gegenstände (Schule, Haus, Natur) an. Dieselbe Ansicht hinsichtlich des Hauptzweckes vertrat *Graßmann*. Doch bezeichneten *Denzel*, *Diesterweg* und *Curtman* den Anschauungsunterricht als **Stammunterricht,** aus dem alle Unterrichtsgegenstände wie Zweige aus dem Stamm hervorwachsen sollten. Dabei wollte Denzel (wie Curtman — Einflechten von Sagen, Märchen 2c. —) durch den Anschauungsunterricht auch *Gemüt* und *Willen* der Kinder bilden und betonte darum auch *religiös-sittliche* Betrachtungen.

In der Praxis war bei dem einen der Anschauungsunterricht mehr Religionsunterricht, bei dem andern mehr Naturkunde oder Grammatik oder Heimatskunde und artete oft in Bilderdienst und leeres Geschwätz aus. In Preußen wurde durch die Regulative von 1854 der **gesonderte** Anschauungsunterricht verworfen: „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einklassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle." Ebenso erklären ihn die „Allg. Best." für unnötig:

„*Die Übungen im mündlichen Ausdruck erfordern keinen abgesonderten Unterricht*", d. h. keinen Unterricht in besonderen Stunden.

Die Meinungen über den Anschauungsunterricht gehen heute noch auseinander.[1]) Nach unserer Ansicht ist er als **Vorbereitungsunterricht** nicht in gesonderten Stunden, sondern in enger Verbindung mit dem

[1]) Vergl. *Keferstein* in Reins Enzyklop. Handb. der Päd. Bd. I. S. 88 ff.

Schreibleseunterricht zu betreiben, so daß der gesamte Inhalt der Vorbesprechung oder der Vorübungen zum Schreiblesen aus dem voraufgegangenen „Anschauungsunterrichte“ entnommen wird; bei Lesestücken liefert er zur Vorbesprechung das Anschauungsmaterial.

2. Zweck und Bedeutung des Anschauungsunterrichtes.

Er dient zur Weckung, Klärung und Bereicherung der Vorstellungswelt der Kinder; er fördert Sprachfertigkeit der spracharmen oder nur mit der Kenntnis einer Mundart in die Schule eintretenden Kinder; er hilft die Kinder in das Schulleben eingewöhnen und macht sie unterrichtsfähiger; er schärft die Sinne, trägt viel zur Belebung und Erfrischung im Unterrichte bei, gewöhnt an strenge Aufmerksamkeit, übt das Denken und wirkt befruchtend auf Gemüts- und Willensleben der Kinder ein. Diese Einwirkung auf das kindliche **Gemüt** ist bei dem Mangel an andern phantasie- und gemütbildenden Stoffen (abgesehen vom Religionsunterrichte) gerade für die Kinder der Unterstufe von hoher Bedeutung.

Der Anschauungsunterricht darf darum nicht auf Kosten der Lese- und Schreibübungen vernachlässigt werden. Da dies bei schwierigen Schulverhältnissen leicht geschehen mag, so wird von einigen Methodikern ein Hinausschieben der Erzielung der Lesefertigkeit zu Gunsten eines gemütbildenden Unterrichtes der Unterstufe gefordert. Etwa 20 Gedichte sind in den zwei ersten Schuljahren zu memorieren.

3. Auswahl des Stoffes.

Bestimmte Vorschriften über die Auswahl des Stoffes kann man nicht geben, weil dabei die örtlichen und persönlichen Verhältnisse wesentlich mitsprechen müssen, wenn der Anschauungsunterricht wirklich kraft- und gemütbildend wirken soll. Doch sind folgende Hauptgrundsätze für die Auswahl des Stoffes von Wichtigkeit:

Der Unterrichtsstoff muß das Interesse der Kinder erwecken. Dem kindlichen Auffassungsvermögen zugängliche, der Besprechung würdige und für sie wohl ergiebige,[1]) nicht fernliegende Gegenstände eignen sich zur Behandlung. Naturkörper (besonders Tiere) und einige einfache Kunstkörper,

[1]) Besprechungen, die z. B. an ein Normalwort wie „Dose“ angeknüpft werden, führen vielfach zu leerem Gerede und können weder zur Bereicherung der Kenntnisse noch des Gemütes förderſam sein.

interessante Naturerscheinungen, Begebenheiten des menschlichen Lebens, Erzählungen, Gedichte, Sprüche liefern didaktisch wertvolle Stoffe.[1])

4. **Das Lehrverfahren.** (S. die Lektion im „Anhang".)

1. Die Kinder erhalten eine Totalauffassung des Gegenstandes, Bildes 2c.

2. An das den Kindern bereits Bekannte ist anzuknüpfen. Nach wohl überlegtem Plane und unter Festhaltung einer bestimmten Disposition leitet dann der Lehrer durch Fragen die Kinder auf das hin, was sie beobachten sollen. Dabei hat er seine Kunst im sicheren Herausgreifen der Hauptmerkmale zu zeigen.

3. Die so erarbeiteten Erkenntnisse werden von den Kindern stets in vollständigen, kurzen, richtig gebildeten Sätzen ausgesprochen, die nach hinlänglicher sprachlicher Förderung der Kinder von diesen im Zusammenhange wiedergegeben werden. An die Beschreibung kann ein Gedicht angeschlossen und (durch Vor- und Nachsprechen) gelernt werden (Chorsprechen), z. B. an die Betrachtung des Ofens Heys Fabel „Der Vogel am Fenster". — Erzählungen werden vom Lehrer vorgetragen, abgefragt und von den Kindern nach dem Maße der Entwickelung ihrer Sprachkraft wiedergegeben. Gedichte werden angeschlossen und von den Kindern (in verteilten Rollen) vorgetragen. Auch kann die Erzählung unter Betrachtung des Bildes von den Kindern selbst mit aufgebaut werden. Vermögen die Kinder zusammenhängende Lesestücke zu lesen (Ende des ersten Schuljahres), so dient der Anschauungsunterricht als Vorbereitung auf das Lesestück. (S. o. II, 1.)

III. Der Lese- und Schreibunterricht auf der Fibelstufe.

1. Die Buchstabiermethode.

Die Buchstabiermethode hat nur noch geschichtliche Bedeutung; denn sie ist aus den Schulen verschwunden.[2]) In Preußen ist ihre Anwendung durch die „Allgemeinen Bestimmungen" verboten. Man verfuhr folgendermaßen: Die Kinder mußten zunächst das kleine und darauf das große gedruckte Alphabet auswendig lernen. Daran schloß sich das Sylla-

[1]) Es ist unrichtig, den Anschauungsunterricht nur an Bilder, Modelle oder Nachbildungen in Papiermaché anzuschließen. Kann man die Natur- und Kunstkörper, an die man anknüpft, nicht in der Klasse zeigen, so führe man die Kinder zunächst dahin, wo sie diese Gegenstände sehen können und benutze nachher das Bild nur als Erinnerungsmittel.

[2]) Über des Comenius Bestrebungen s. Band III; dort auch eine Abbildung seines „figürlichen Alphabets."

bieren: Der Schüler nannte die Buchstaben, die die Silbe bildeten, der Lehrer die Silbe, die dann der Schüler nachsprach, z. B. Sch.: be — a, L.: ba, Sch.: ba. Darauf wurden Wörter und Sätze gelesen. Dabei faßten die Schüler durch vielfaches Anschauen und Vorsprechen das Bild von kleinen, dann größeren Wörtern auf und erarbeiteten sich so die Kunst des Lesens. Die Mängel der Buchstabiermethode liegen auf der Hand: Es fehlten Vorübungen (s. u. 5.) und die Verbindung von Schreiben mit Lesen, das Gedächtnis wurde überbürdet, Zeichen (Namen) statt der Sache (Laute) wurden gegeben und Laute verlangt (ma = emm — a, „ma" aber sollte gesprochen werden).

So kamen die Kinder zu spät und durch ein ganz mechanisches Verfahren zum Lesen. — Die meisten Verbesserungen liefen auf äußerliche Mittel hinaus, durch die das Auswendiglernen des Alphabetes erleichtert werden sollte. So gebrauchte man Bilder und Reimverse (beim A das Bild eines Affen und den Reimvers: „Der Affe gar possierlich ist, zumal wenn er vom Apfel frißt"; eine Frau scheucht die Hühner bei „sch"); man veranschaulichte die Buchstaben (ö mit Ölflasche), verlieh ihnen Namen (wie heißt der Krauskopf? — k —; wie dieser mit dem Loch im Kopfe? — e —; wie dieser mit dem Schurzfell? — h —). Basedow ließ (nach Wolkes Vorgange) die Buchstaben backen und gab sie den Kindern zu essen; man erfand Spiele mit Würfeln, auf deren 6 Seiten die Buchstaben standen; man ließ nicht das ganze Alphabet lernen, sondern teilte es in Gruppen.

Einen wirklichen Fortschritt bedeutete nur das Verfahren Pestalozzis. Er verwertete Papptäfelchen, auf denen je ein Buchstabe, die Konsonanten in schwarzer, die Vokale in roter Farbe, verzeichnet war, in der Weise, daß er nur die Vokale allein aussprechen ließ, die Konsonanten aber zugleich mit den Vokalen. So war er auf dem Wege zur Lautiermethode; zugleich gab er zur Herstellung der Lesemaschinen durch seine Papptäfelchen Anregung.

Jetzt wird das Buchstabieren erst, nachdem die Druckschrift zum Teile erlernt ist, im Interesse der Orthographie geübt; das Alphabet wird im 3. Schuljahre aus praktischem Grunde gelernt (Register im Gesangbuch 2c.).

2. Die Lautiermethode.

Der eigentliche Begründer der Lautiermethode[1]) in der Schule ist der bayrische Schulrat Dr. Heinrich Stephani (seine „Fibel" erschien 1802). Er unterschied Laut (das Hörbare) und Lautzeichen (Buchstabenformen),

[1]) Über V. Ickelsamers Verdienste s. Band III, 6. Auflage.

Buchstabenname („Emm") und Lautnamen (Hauch-, Zischlaute rc.). Der Wert dieser Methode besteht darin, daß die Kinder die Lautzeichen kennen lernen, bei der Aussprache aber stets nur der Laut und nicht der Name der Buchstaben verlangt wird, daß man deshalb eine scharf artikulierte Aussprache erzielt und die Kinder früher zur technischen Lesefertigkeit bringt. Als Mängel sind zu erwähnen, daß die Kinder zuerst alle Laute und ihre Zeichen (Buchstabenformen) kennen lernten und die Vorübungen wie die Verbindung des Schreibens mit dem Lesen fehlten. Eine der besten Fibeln nach dieser Methode war die Schneidersche (1864).

3. Die Jacototsche Leselehrmethode.

Joseph Jacotot (1770—1840 in Paris) empfahl nach seinem Grundsatze: „Alles ist in Allem" zunächst Eines gründlich zu lernen, es stets zu wiederholen und alles andere darauf zu beziehen. Er wählte, um die Kinder lesen zu lehren, den Telemach von Fénelon (1818). Den ersten Satz: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse, d. h. Kalypso konnte sich nicht trösten über die Abreise des Ulysses, las er langsam vor, ließ die Wortbilder auffinden und die Wörter in Silben, die Silben in Buchstaben zerlegen (es wurde buchstabiert). Dann behandelte er ebenso den 2. Satz rc. Beim Lesenlehren verfuhr er also analytisch. Nach kurzer Zeit sollten die Schüler im stande sein, alles zu lesen. Beim Schreiben verfuhr Jacotot synthetisch, d. h. er ließ Buchstaben, dann Silben, Wörter, endlich den Satz schreiben.

Gang im Lesen:

Vom Satz zum Wort, vom Wort zur Silbe, von der Silbe zum Lautzeichen,	analytisches[1]) Verfahren.

Gang im Schreiben:

Vom Lautzeichen zur Silbe, von der Silbe zum Wort, vom Worte zum Satz,	synthetisches Verfahren.

Der Breslauer Lehrer Seltzsam († 1870) verpflanzte Jacotots Methode auf deutschen Boden und wandelte zuerst den rein analytischen Gang beim Lesen in einen analytisch-synthetischen um (1841). Er wählte ein Lesestück aus dem Lesebuche von Harnisch, dessen erste Sätze lauteten: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir. So rief einst Karl dem Franz zu." Zum Schreiben wurde aus diesen Sätzen als erstes Wort „mir" gewählt und hieraus zunächst das „i". — War man bis dahin von einem Buche (Jacotot)

[1]) S. darüber Band I, 10. Auflage. § 66.

und dann von einem Lesestücke (Seltsam) ausgegangen, so hielt der Erfurter Schulrat Graffunder auch dies noch für zu weitgehend und wählte zur ersten Grundlage des Lesenlernens einen einfachen Normalsatz („Alma malt“). Durch weitere Vereinfachung erwuchs dann:

4. Die Normalwörtermethode.

Als ihr Erfinder gilt der Leipziger Lehrer **Max Krämer**, dessen Direktor Dr. **Karl Vogel** die Lehrerwelt damit (1843) bekannt machte. Sie hat ihren Namen daher, daß man von stufenmäßig ausgewählten Hauptwörtern mit realem Inhalte, **Normalwörtern**, ausgeht. Ihr Lehrgang ist folgender: Der durch das Normalwort bezeichnete Gegenstand wird in natura oder im Bilde gezeigt und besprochen. Das Normalwort wird sodann langsam und scharf artikuliert vorgesprochen, ebenso nachgesprochen, dann in seine Laute zerlegt, in seinen einzelnen Teilen erkannt, und endlich werden die Laute zum Worte wieder zusammengeschmolzen. Darauf wird das Wort in großer Schrift (bei der Schreiblesemethode nur ein Lautzeichen, s. Nr. 5) an die Wandtafel geschrieben; der loszulösende Buchstabe wird vor- und nachgeschrieben. Nachdem alle Buchstaben oder wenigstens die neuen so geübt sind, wird auch das Wort gelesen und nachgeschrieben, Lautgruppen aus dem Normalworte werden gelesen, geschrieben und mit schon bekannten Lauten verbunden (Lese- und Schreibübungen). Erzählungen und Gedichte werden zuweilen angefügt. Einzelne Methodiker zeichnen auch den Gegenstand an die Wandtafel und lassen die Kinder nachmalen. Zur weiteren Orientierung verschaffe man sich einige Fibeln wie die Eifibeln (nach dem ersten Normalworte so benannt) von Böhme, Jütting, Fechner, die Hutfibel von Vogel, die Fischfibel von Thomas, die Astfibel von Kehr und Schlimbach. In den meisten Fibeln treten die Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben auf. Manche Methodiker verwerfen diese Unrichtigkeit, bereiten aber durch sofortige Großschreibung der Dingwörter dem ersten Schreibunterrichte große Schwierigkeiten.

In den frühesten Fibeln nach der Normalwörtermethode ist auf die lautliche Beschaffenheit der Nw. wenig und gar keine Rücksicht genommen, so daß die Auflösung jener in ihre Elemente den Kindern oft die größte Mühe verursachte. **Fechner** und nach ihm andere bemühten sich dann, die Normalwörterreihe so zu gestalten, daß die Natur der Laute die gebührende Berücksichtigung fand. Es wurden also die leicht auszusprechenden und leicht mit anderen zu Silben sich verschmelzenden

Laute (Vokale und Reibelaute), später der Hauchlaut und zuletzt die schwerer zu erzeugenden und verschmelzbaren Laute (Verschlußlaute) vorgeführt, in den ersten Zeilen der Fibel kurze Vokale, Konsonanthäufungen, besondere Bezeichnungen der Vokallänge und Vokalkürze vermieden, mit einem Worte: den Forderungen der **Phonetik** beim ersten Leseunterricht nach Möglichkeit Genüge geleistet. In den letzten Jahren ist diesen Forderungen mit Recht mehr und mehr Rechnung getragen, ja es ist zuweilen über das Ziel geschossen worden, da man in dem Bestreben, Laut und Schrift in Einklang zu bringen, die gebräuchliche Rechtschreibung aufgegeben und selbst in die Fibel eine „phonetische Schrift“ eingeführt hat, welche den Schüler später zum „Umlernen“ nötigt.[1])

Da die Aussprache des Deutschen in den verschiedenen Sprachgebieten Deutschlands selbst bei den Gebildeten eine sehr verschiedenartige ist, die Bühnen-Aussprache aber als die korrekteste gilt, so haben manche Verfasser neuerer Fibeln (Fechner u. a.), denen eine einheitliche und mustergültige Aussprache als ein erstrebenswertes Ziel erscheint, angefangen, die Fibel so zu gestalten, daß sie eine solche Aussprache von der ersten Schulzeit ab fördert und demgemäß die Forderungen der „Bühnen-Aussprache“ aufs sorgfältigste berücksichtigt.[2])

5. Die Schreiblesemethode. (S. die Lektion im „Anhang“.)

Die (1813) durch den bayrischen Schulrat **Graser** (1766—1841) zur Geltung gebrachte Schreiblesemethode hat ihren Namen daher, daß das Lesen mit dem Schreiben verbunden wird. Die Methode (Mundstellungstheorie, Elementarschrift) hat vielfache Verbesserungen und Umgestaltungen erfahren und vereinigt jetzt mit dem Schreiblesen, wie die Normalwörtermethode, das Lautieren und bis zum gewissen Grade auch das Analysieren und Synthesieren. Man unterscheidet eine **reine** Schreiblesemethode, nach der zuerst nur die kleine Schreibschrift auftritt, und eine **gemischte**, nach der neben der kleinen Schreibschrift sofort auch die kleinen Druckbuchstaben gelehrt werden. Der Lehrgang ist folgender: Nach freundlichen Unterhaltungen des Lehrers mit den Kindern über interessante, ihnen nahe-

[1]) Z. B. „der schuh war ser weit“, „si nur, wi rein!“ (**Brüggemann**: Lesebuch für das erste Schuljahr nach phonetischen Grundsätzen. 1900.)

[2]) Vgl. Th. **Siebs**: Grundzüge der Bühnenaussprache. Nach den Ergebnissen der Beratgn. z. ausgleichd. Reglg. d. deutsch. Bühnenausspr. (April 1898.) Köln, 1900.

liegende Dinge und Personen behufs Eingewöhnung in die Schuldisziplin[1]) und Übung von Auge und Ohr beginnen die **Vorübungen zum Lesen.** Kurze Sätze werden vor- und nachgesprochen (einzeln und im Chor); sie werden in Wörter zerlegt (der Lehrer und dann auch die Schüler schlagen nach jedem Worte in die Hand) und diese (zunächst nur mit Dauerlauten) in ihre Laute (Was habt ihr zuerst gehört? was zuletzt?). Nach diesen Analysierübungen folgen sogleich die Synthesierübungen. Der Lehrer spricht langsam vor, z. B. S — ei — l; die Kinder schmelzen die Laute zum Worte zusammen. Berücksichtigung der Lautbildungslehre.[2])

Neben den Vorübungen zum Lesen laufen die **Vorübungen zum Schreiben.** Sie beginnen mit mannigfaltigen Handbewegungen der Schüler im Takte (rechte Hand auf! ab! 2c.) und mit Erläuterungen über die Haltung des Griffels; darauf machen die Kinder Handbewegungen mit dem Griffel in der Luft; sodann werden sie über die Wandtafel orientiert (rechts, links, oben, unten), endlich schreiben sie nach Vorschrift schräge, senkrechte und wagerechte Linien und schließlich das „i“.

Die Einführung eines Buchstabens geschieht in folgender Weise: Dem voraufgegangenen Anschauungsunterrichte wird ein geeigneter Satz entnommen. Dieser wird einzeln und im Chor scharf artikuliert von den Kindern gesprochen, sodann in seine einzelnen Teile zerlegt. Das Wort oder mehrere Wörter, in welchen der einzuübende Laut vorkommt, werden herausgegriffen, der betreffende Laut wird herausgelöst und einzeln und im Chor gesprochen. Es empfiehlt sich, den Laut aus Wörtern zu gewinnen, die ihn im Anlaut enthalten, und wenigstens die ersten Vokale aus zweisilbigen Wörtern abzulösen, in denen der Vokal allein die erste Silbe bildet, z. B. o aus Ofen. Dann wird das Zeichen des Lautes, der Buchstabe, vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben (zunächst Totalbild, dann Teile des Lautzeichens, dann Gesamtbild); die Kinder lesen, indem sie sprechen: das ist ein — (der Laut, nicht der Buchstabe wird genannt); dann zerlegen sie das Lautzeichen in seine Teile, z. B. das „i“ sieht so aus: Aufstrich, Abstrich, Aufstrich, Punkt. Darauf schreiben die Kinder mit dem Griffel das Lautzeichen in der Luft (der Lehrer im Spiegelbilde zuerst mit

[1]) S. Band I, Anhang. Mischke, Das erste Schuljahr. 75 Pf. Wernecke, Die Praxis der Elementarklasse. 4 M. Keudel, Das erste Schuljahr. 2,50 M. Hauffe, Reg.- und Schulrat, Die reine Schreiblesemethode. 4. verb. Aufl. Leipzig 1905, Dürr'sche Buchhandlung. 60 Pf. Eine vortreffl. Anleitung. Preisgekrönte Schriften sind: Fuß, Der Unterricht im ersten Schuljahr. Dresden. 2,50 M; Kirsch, Das erste Schuljahr. Gotha. 1,20 M; Engel, Das erste Schuljahr. Berlin. 1,80 M; Wigge, Der erste Sprachunterricht. Dessau. 90 Pf.

[2]) Dr. Lang, Elemente der Phonetik. Mit 3 Tafeln. 3. Aufl. Berlin 1908.

ihnen; Taktschreiben; Zählen; auf! ab! auf!) und endlich auf die Schiefertafel (zunächst ohne, dann mit Linien). Der neu gewonnene Laut wird nun mit andern bereits bekannten zu Wörtern zusammengesetzt, und derartige Wörter werden an der Wandtafel und später auch in der Fibel, die etwa nach 6—8 Wochen in Gebrauch genommen wird, zunächst gelesen, dann ab- und aufgeschrieben.

Bei dem Lesen ist vor allem darauf zu achten, daß die Kinder **nicht buchstabierend** lesen, sondern sofort die Laute innig miteinander verschmelzen. Manche Methodiker lassen anfangs den letzten Teil der Silben und Wörter (den Vokal) zuerst lesen, also lau = au — l au. Die Kinder dürfen nicht etwa b' ‖ au aussprechen, sondern müssen nur die Mundstellung eintreten lassen, die erforderlich ist, um „bau" zu sprechen, und dann, wenn sie diese Mundstellung haben, sofort „au" aussprechen; ein Absetzen zwischen den Lauten darf also nicht stattfinden. Ferner hat man, um von vornherein ein verständiges Lesen zu erzielen, nach dem Sinne der Wörter in geeigneter Weise zu fragen oder aus den Wörtern einen Satz bilden zu lassen oder selbst zu bilden. Das häusliche Abschreiben des Fibelabschnittes wird bald durch mannigfach zu gestaltendes Diktatschreiben der bekannten Buchstaben, Silben und Wörter vorbereitet.

Ähnlich und einfacher gestaltet sich die Einführung der kleinen und großen **Druckbuchstaben.** Ist der Schreibbuchstabe an die Wandtafel geschrieben, so wird der Druckbuchstabe gezeigt und mit jenem verglichen. Dazu dienen „Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben" (Allg. Best. 9).

Darauf wird der Laut mit andern Lauten zu Wörtern zusammengesetzt. Als Hilfsmittel wird der **Leseapparat** gebraucht. Besitzt die Schule einen solchen nicht — allzu künstliche Apparate sind nicht zu empfehlen —, so bringt der Lehrer eine mit einer Rinne versehene Leiste an der unteren Wandtafelkante an, auf welche er die Buchstaben hinstellen oder aus ihnen Wörter zusammensetzen läßt. Der Vorzug des Leseapparates vor den Wandlesetabellen liegt auf der Hand. Die Kinder werden nicht verwirrt, sie können jedes Wort entstehen sehen oder selbst zusammensetzen, sie merken sich nicht die Reihenfolge der Wörter (gedankenloses Auswendigsagen), und die Übungen können viel mannigfaltiger gestaltet werden.

Ziel für Lesen und Schreiben auf der Unterstufe ist:

„Die Befähigung der Kinder, zusammenhängende Sprachstücke richtig lesen und kurze Sätze nicht nur ab-, sondern auch selbständig aufschreiben zu können" (Allg. Best. 24).

Verteilung der 11 Stunden. Im ersten Schuljahr: 2 halbe Stunden für Gedicht und Volkslied; 10 halbe Stunden für Schreiben im Wechsel mit 10 halben

Stunden für Lesen und damit in Verbindung Anschauungsunterricht (etwa 4 halbe Stunden), grammatikalische und orthographische Belehrungen; im zweiten Schuljahre sind in allen drei- oder mehrklassigen Schulen für Zeichnen (Min.-Erl. vom 20. 5. 87) und Schönschreiben je 2 halbe Stunden anzusetzen.

6. Behandlung eines Lesestückes auf der Unterstufe.

1. **Die Vorbereitung.** Der Anschauungsunterricht wird mit dem Lesestück in Verbindung gebracht (Allg. Best. 23) und so der Inhalt des Lesestückes vorbereitet. Daneben werden Leseschwierigkeiten beseitigt, indem schwierige Wörter an dem Leseapparat gelesen werden.

2. **Die Darbietung.** Das Lesestück wird zuerst von dem Lehrer vorgelesen, und dann folgt das Nachlesen und eine kurze Erläuterung der Abschnitte oder des Ganzen. Auf zusammenfassende Fragen wird der Inhalt des Ganzen wiedergegeben.

3. **Die Übung.** Sie ist die Hauptsache; denn die Kinder sollen technische Lesefertigkeit erlangen. Auch das verständige und ausdrucksvolle Lesen ist von Anfang an zu beachten (S. IV, 1), deshalb müssen auch hier schon die Satzzeichen beachtet werden.

In bezug auf das Äußere in der Lesestunde ist folgendes zu beachten: Das Heraufnehmen und Weglegen des Lesebuches geschieht gemeinsam von den Schülern auf Kommando. Die Sehweite soll 30—35 cm betragen. Alle Kinder zeigen auf das, was gelesen wird; sie bleiben auf dieser Stufe beim Lesen sitzen. Das Lesebuch soll mit einem Umschlage versehen und im Innern sauber sein. (Blättern oben rechts, nicht mit nassen Fingern; Lesezeichen; keine Malereien, keine Ohren.)

IV. Das Lesen auf der Mittel- und Oberstufe (Lesebuchstufe).

1. Die Arten des Lesens.

Lesen heißt sammeln (vergl. „Ähren lesen," „Reisig lesen"); das läßt auch die übertragene Bedeutung noch erkennen: Laute werden zu Silben, Silben zu Wörtern, Wörter zu Sätzen gesammelt. Möglich ist es, daß das Lesen nach dem Sammeln der Buchenstäbchen genannt worden ist, auf die man die Schriftzeichen (Runen) ritzte (vergl. „Buchstaben").[1] Man unterscheidet gewöhnlich drei Arten oder Stufen des Lesens: das **mechanische** oder technische, das **logische** und das **ästhetische** Lesen. Die technische Lesefertigkeit ist namentlich auf der Unterstufe zu üben; daher bezeichnen die „Allg. Best." (§ 24) als Ziel für die Unterstufe „die Befähigung der Kinder, zusammenhängende Sprachstücke richtig zu lesen".

---

[1] Prof. Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 4. A. Leipzig, Teubner. 2,60 ℳ.

Aber auch die Mittel- und die Oberstufe müssen noch an der Vervollkommnung der technischen Lesefertigkeit arbeiten; daher fordern die „Allg. Best.“, daß die Kinder der Mittelstufe „ganze Sprachstücke in gebundener und ungebundener Rede, in deutscher und lateinischer Schrift ohne Anstoß,“ die der Oberstufe „schwierigere Sprachstücke leicht vom Blatt“ lesen lernen. In einem richtigen, sicheren und leichten (nicht schnellen) Lesen („das Schnelllesen ist die Mutter des Schlechtlesens“) besteht aber die technische Lesefertigkeit. Unter logischem Lesen versteht man das Lesen mit richtiger Gliederung, Beachtung der Interpunktion und mit sinngemäßer Betonung. Dieses Lesen muß besonders auf der Mittelstufe geübt werden, daher neben der schon genannten Forderung der „Allg. Best.“ die andere, daß die Schüler dieser Stufe „sinnrichtig“ lesen lernen sollen. Das ästhetische Lesen ist das Lesen mit einem dem Inhalte entsprechenden Leseton; die „Allg. Best.“ nennen es ein Lesen „mit Ausdruck“ und weisen es der Oberstufe zu. Auch hier wird sich der Lehrer darauf beschränken müssen, daß die Schüler lernen, die einfachsten Gefühle, Schmerz, Freude, Zorn ꝛc. in ihrem Leseton hervortreten zu lassen. Um das zu erreichen, muß der Lehrer gut vorlesen, wozu sorgfältige Vorbereitung gehört. Künsteleien, lebhafte Gebärdensprache und unnötiges Pathos sind durchaus zu vermeiden. Selbstverständlich ist auch das ästhetische Lesen schon auf der Unter- und Mittelstufe, das logische Lesen auf der Unterstufe zu beachten und auf der Oberstufe weiter zu pflegen. Für alle drei Lesestufen ist die Übung des Chorlesens wichtig, für die zweite und besonders für die dritte Lesestufe leistet das Lesen mit verteilten Rollen gute Dienste. Nach der Behandlung des Inhaltes unterscheide man ein kursorisches und statarisches Lesen. Das kursorische (laufende) Lesen wird an Sprachstücken geübt, die nach Inhalt und Form keine wesentlichen Schwierigkeiten bereiten; dabei ist daran festzuhalten, daß alles, was gelesen wird, zum Verständnis gebracht werde. Das statarische (verweilende) Lesen kommt bei den **Musterstücken** zur Anwendung, d. h. bei Lesestücken in Prosa und vornehmlich in Poesie, die durch einen wertvollen Inhalt und eine vollendete Form die übrigen Lesestücke übertreffen. Über ihre Behandlung vergl. 2, e. Welche Gefahren beim kursorischen und statarischen Lesen?

2. Das Lesebuch.

a) Geschichtliches.[1])

1. **Lesebücher mit moralisierender Richtung.** **E. v. Rochow** ist der Vater des Volksschullesebuches. Er gab im Jahre 1776 seinen **„Kinderfreund“** heraus, ein Lesebuch, das fast 100 Jahre in der Volks-

[1]) S. das Nähere Band III, 6. Auflage, E. v. Rochow.

schule gebraucht worden ist. Es sollte „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel ausfüllen“. Die Lesestücke, von E. v. Rochow selbst verfaßt, sind größtenteils moralisierende Erzählungen aus dem Leben, besonders dem Landleben; daneben finden sich einige Lieder, Sprüche, Gebete und Beschreibungen realistischen Inhalts. Dieses Überwiegen der „moralischen“ Erzählung hatte darin seinen Grund, daß das Buch die Schüler vor allem über ihre sittlichen und religiösen Pflichten aufklären sollte. Außerdem wollte E. v. Rochow durch den leicht faßlichen Inhalt das Interesse für das Lesenlernen erwecken, durch besondere Übungen im Anschluß an die Lesestücke Sprache und Verstand der Schüler bilden und auch einige gemeinnützige Kenntnisse mitteilen.

2. **Lesebücher im Dienste der realistischen Bildung.** Noch zu E. v. Rochows Lebzeiten trat die Forderung auf, daß das Lesebuch vor allem „gemeinnützige Kenntnisse“ verbreiten müsse. Diese Richtung vertrat am erfolgreichsten Wilmsen, dessen weit verbreitete Lesebücher „Der brandenburgische Kinderfreund“ (1800) und „Der deutsche Kinderfreund“ (1801) vorwiegend realistischen Lesestoff, daneben aber auch moralisierende Erzählungen enthalten. In den fünfziger Jahren entstanden einige Lesebücher, z. B. das Münsterberger Lesebuch (1855), das Köpenicker Lesebuch (1853), die insofern an die Richtung Wilmsens erinnerten, als in ihnen die realistischen Stoffe den größten Raum einnahmen; doch hatten diese Darstellungen meist die Form von „Bildern“, wie sie Grube, Masius u. a. geschrieben haben; die Erzählungen waren weniger moralisierend als erbaulich. Entstanden waren die meisten Bücher unter dem Einflusse der preußischen Regulative von 1854, insbesondere auf Grund der darin enthaltenen Bestimmungen über die Mitteilung realistischer Kenntnisse.

3. **Lesebücher im Dienste der sprachlichen Bildung.** In den zwanziger Jahren machte sich eine neue Richtung geltend, die das Lesebuch einzig in den Dienst des Sprachunterrichtes stellen wollte. Als der nächste Zweck des Lesebuches wurde bezeichnet, daß es eben ein Lesebuch sein, also einen Stoff enthalten müsse, der sich „auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens beziehe“ (Diesterweg). Daneben sollte es die Grundlage für den Unterricht in Grammatik, Orthographie und Stil bilden. Da dies als die einzige Aufgabe des Lesebuches angesehen wurde, so legte man nur auf die sprachliche Form, nicht auf den Inhalt der Lesestücke Gewicht; ja man wählte sogar recht trockene Stücke, um die Aufmerksamkeit vom Inhalte weg auf die Form zu lenken. Solche Bücher waren u. a. Diesterwegs „Lese- und Sprachbuch zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts“ (1826) und sein

„Schullesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens“ (1831). Man erkannte aber bald, daß ein so dürrer Lesestoff am wenigsten geeignet war, ein verständiges und ausdrucksvolles Lesen zu erzielen.

4. **Lesebücher mit Stoffen aus der volkstümlichen Literatur.** Im Gegensatz zu den dürren, selbstverfaßten Lesestücken der eben gekennzeichneten Richtung machte sich immer allgemeiner das Bestreben geltend, den Kindern geeignete Proben aus der volkstümlichen Nationalliteratur darzubieten. Eins der ersten und besten Lesebücher dieser Art war der „Preußische Kinderfreund“ von Preuß und Vetter (1836). Von den zahlreichen, später erschienenen Lesebüchern sei hier noch das „Deutsche Lesebuch“ von Ph. Wackernagel (1843) genannt (weiteres siehe unter Literatur), das bis zur Gegenwart in höheren Schulen und in Seminaren im Gebrauch war. Im wesentlichen vertreten auch die seit dem Erlaß der „Allg. Best.“ erschienenen Lesebücher diese Richtung, meist mit noch stärkerer Berücksichtigung der klassischen volkstümlichen und der vaterländischen Stoffe.

b) **Aufgabe, Zweck und Stoff des Lesebuches** (Allg. Best. § 26 u. 31).

1. „Dem gesamten Unterricht im Deutschen liegt das Lesebuch zu Grunde.“

Daraus ergibt sich:

aa) Das Lesebuch soll der Sprachfertigkeit dienen. Die Lesestücke müssen also dem Schüler Vorbilder einer korrekten und schönen Form sein, und das Lesebuch muß beim Unterricht in Grammatik, Orthographie und Aufsatz (s. dort) reiche Verwendung finden.

bb) Das Lesebuch soll dazu dienen, daß die Schüler fließend und mit Ausdruck lesen lernen.

2. Es ist „zur Einführung in das Verständnis der in ihm enthaltenen Musterstücke zu benutzen.“ Dadurch dient es der intellektuellen, sittlich-religiösen und ästhetischen Bildung.

3. Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu verwendet, den Kindern „Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung zu geben“.

(Das Lesebuch — ein Literaturbuch.) Es fördert so die nationale Bildung; unsere volkstümliche Literatur ist ein Spiegel deutschen Heldentums, deutscher Jugend und deutscher Sitte.[1])

4. „Beim Unterrichte in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes zu benutzen.“ (Das Lesebuch — ein Realienbuch.)

---

[1]) Vergl. das für Bibl. geeignete Werk: Bünger, Rg.- u. Schulrat, Entwickelungsgeschichte des deutschen Volksschullesebuchs. Mit 39 Textabb. Leipzig 1898, Dürr'sche Buchh., gut geb. 14 ℳ.

c) Auswahl des Lesebuchstoffes.

Die Lesebücher müssen „ein volkstümliches Gepräge tragen und durch ihren gesamten Inhalt den erziehlichen Zweck der Schule fördern“ (Allg. Best. § 26).

Unter den Lesebüchern, die jenen Hauptanforderungen der Allg. Best. genügen, „verdienen diejenigen den Vorzug, die in der Form korrekt sind und auch in den geschichtlichen und realistischen Teilen nicht eigene Ausarbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete geben und sich von kirchlichen und politischen Tendenzen freihalten“ (Allg. Best. § 26).

Selbstverständlich müssen die verschiedensten Darstellungsformen (Prosastücke, Gedichte, Beschreibung, Schilderung, Erzählung, Brief) vertreten sein. Der Inhalt der Lesestücke darf dem kindlichen Verständnisse nicht allzu große Schwierigkeiten bereiten. Als Literaturbuch wird das Lesebuch volkstümliche Erzählungen der besten Schriftsteller auf diesem Gebiete, so von Hebel, Caspari, Stöber, Frommel, Volkslieder, Volksmärchen, Sagen, Fabeln, erzählende und lyrische Gedichte von Claudius, den schwäbischen Dichtern und den Dichtern der Befreiungskriege, Uhland, Rückert, Geibel, Freiligrath, Hoffmann von Fallersleben, Reinick, Gerok, einige Balladen von Schiller und Goethe enthalten müssen. Zur Ergänzung und Belebung des geschichtlichen Unterrichtes sind Stücke aus trockenen Leitfäden nicht geeignet, wohl aber lebensvolle Kulturbilder aus vergangenen Tagen, Züge aus dem Leben bedeutender Männer, aus bedeutenden Zeiten, einige gute Schilderungen bedeutungsvoller Schlachten, interessante Quellenstoffe. Bei den Stoffen aus der Geschichte, Geographie und Naturkunde ist namentlich der nationalen Bildung Rechnung zu tragen. Daher müssen am reichlichsten Bilder aus der Heimat, Schilderungen ihrer Bewohner bei ihrer Arbeit und ihren Festen, Vaterlands- und Heimatslieder vertreten sein. Das Lesebuch soll ein heimatskundliches Gepräge haben. Die Anordnung des Lesebuchstoffes im Lehr- und Stoffplan geschieht nach dem Grundsatze der Konzentration.

Nach dem Min.-Erl. vom 28. Februar 1902 werden folgende Anforderungen an ein Lesebuch gestellt (Auszug aus dem Zentralbl. 1902, Aprilheft):

„1. Das Volksschullesebuch muß die Eigenart der durch natürliche wie geschichtliche Kräfte entwickelten Landschaft zeigen, für welche es bestimmt ist. Es ist dabei nicht zu übersehen, daß eine beträchtliche Zahl von Regierungsbezirken und Provinzen, ja selbst weite Gebiete mehrerer Provinzen landschaftliche Einheiten bilden.

Die Bedeutung der Religion für die Erziehung verlangt, daß durch die Lesebücher auch ein Zug religiöser Wärme hindurch gehe. Fernzuhalten dabei ist aber alles, was den Forderungen der Duldsamkeit nicht entspricht, oder was an Bekenntnisstreitigkeiten erinnern könnte.

Das Lesebuch muß ferner der Beschäftigung und Lebensweise der Bevölkerung gerecht werden, deren Kinder es benutzen. Landwirtschaft, Industrie, Gewerbe und Handel geben hier die Richtlinien.

2. Das Lesebuch muß ebensowohl schöngeistigen wie realistischen Stoff umfassen. Hauptaufgabe beider ist die Charakterbildung des Kindes. Daneben hat das Lesebuch noch eine, allerdings in den richtigen Grenzen zu haltende, mehr literarisch-ästhetische Aufgabe, der auch die Stücke realistischen Stoffes dienen. Ebenso ist es Mittel für die Vertiefung und Ergänzung des im Sachunterrichte Gelernten und gleichzeitig Muster guter sprachlicher Darstellung.

3. Das Lesebuch hat Beiträge zu bringen aus dem Leben des Menschen, wie es der einzelne an sich und als Glied der verschiedenen Lebenskreise — Familie, Gemeinde, Kirche und Staat — durchläuft. Der preußische Staat in seiner geschichtlichen Entwickelung und das Deutsche Reich mit seinen über die Reichsgrenzen, insonderheit über das Meer hinausdrängenden wirtschaftlichen Bestrebungen sind hierbei ausgiebig zu behandeln.

Gemäß der erziehlichen Aufgabe der Schule gebührt diesem im weitesten Sinne des Wortes geschichtlichen Stoffe wegen seiner wirkenden ethischen und religiösen Kraft der breiteste Raum im Lesebuch.

Auch das Leben der Natur verlangt im Lesebuche eingehende Berücksichtigung. Es hat daher Darstellungen zu bringen aus den Gebieten der Geographie, der Zoologie, der Botanik, der Chemie und der Physik.

Haus- und volkswirtschaftliche, staatsbürgerliche und gesundheitliche Belehrungen, soweit sie dem Kinde aus seinen Lebenskreisen verständlich werden können, dürfen nicht fehlen.

4. Die Stoffe des Lesebuches müssen dem auf Grund der ergangenen Bestimmungen ausgearbeiteten Lehrplane der Schule in deren einzelnen Abstufungen sich anschließen.

5. Das Lesebuch vermeide das zerstreuende, verwirrende und abstumpfende Vielerlei und biete mit der zunehmenden geistigen Reife dem Kinde umfassendere Lesestücke einheitlichen Inhalts.

6. Die Sprache des Lesebuches muß volkstümlich und darum einfach sein.

7. Das Lesebuch biete darum Stücke aus den besten Schriften unserer Literatur, soweit sie dem kindlichen Verständnisse zugängig sind. Die Ansprüche an Darstellungen, welche eigens für dasselbe angefertigt werden, dürfen nicht etwa geringer sein; auch bei ihnen ist das Beste zu verlangen. Dürrer Leitfadenstil ist streng fernzuhalten.

Es sind nicht nur die Schriften der älteren Zeit bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts zu benutzen, soweit ihre Arbeiten noch heute Wert haben, sondern auch solche der neuesten literarischen Entwickelung, und zwar ebenso die Buch-, wie die Zeitschriften und die Zeitungsliteratur mit Stücken, welche durch ihren Inhalt wie durch die Form ihrer Darstellung den gestellten Forderungen entsprechen, zu verwenden.

Nur in den dringendsten Fällen sind Veränderungen in der Form angängig, welche den Sinn nicht beeinflussen. Dichtungen vertragen solche nicht ohne Einbuße ihres poetischen Gehaltes; Änderungen bleiben darum bei ihnen ganz ausgeschlossen.

8. In der Grammatik sind sogenannte Verbesserungen zu vermeiden, die selbst vor unseren Klassikern nicht Halt machen.

9. Der Umfang des Lesebuches ist auf das Maß zu beschränken, welches ein Heimischwerden der Kinder in ihm ermöglicht, weil es nur so seiner erziehlichen Aufgabe gerecht werden kann.

10. Die Anordnung der Stoffe innerhalb der einzelnen Bände erfolge nach sachlicher Zusammengehörigkeit und Reihenfolge.

11. Bilder von Gegenständen und Vorgängen, welche in dem Vorstellungskreise des Kindes liegen, gehören nicht in das Lesebuch. Nur wirklich gute Bilder, welche für das Verständnis eines Lesestückes unentbehrlich sind, können Aufnahme finden.

12. Daß die Verwendung verschiedenartiger Typen, eine, was Größe der Buchstaben und Breite der Zwischenräume anbetrifft, den hygienischen Ansprüchen genügende Drucklegung, kräftiges Papier von guter Farbe, ein dauerhafter Einband und ein für ärmere Eltern berechneter niedriger Preis bei der Prüfung des Lesebuches wie jedes andern Volkslernbuches nicht zu übersehen sind, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden."

d) **Das kursorische Lesen** (Lehrverfahren).

Zweck des kursorischen Lesens ist in erster Linie die Übung und Förderung im Lesen. Selbstverständlich muß stets auch der Inhalt des Gelesenen zum Verständnis kommen.

Von einer **Vorbereitung** wird man meistens Abstand nehmen können, da der Stoffplan nach dem Grundsatze der Konzentration bearbeitet ist. Fast stets beginnt die kursorische Behandlung eines Lesestückes nach Angabe des Zieles mit der unmittelbaren **Darbietung**. Der Lehrer liest schwierige Stücke ganz oder, wenn sie länger sind, einen Abschnitt gut vor; in den meisten Fällen ist ein Vorlesen durch den Lehrer nicht nötig, sondern die Schüler beginnen mit dem Lesen des Ganzen. Darauf folgt das abschnittweise Nachlesen der Schüler; erst lesen bessere, dann schwächere Schüler, zuletzt alle im Chor. Alle etwa notwendigen Erläuterungen werden nach dem abschnittsweisen Lesen der Schüler gegeben. Die einzelnen Abschnitte werden in Überschriften zusammengefaßt. So gewinnt der Schüler einen Überblick über den Gesamtinhalt des Lesestückes. Der Inhalt der Abschnitte wie (am Schlusse) des ganzen Lesestückes wird von den Schülern wiedergegeben. Da die Lesestücke an den übrigen Unterrichtsstoff angeschlossen werden, wird eine **Vergleichung** in den meisten Fällen nicht angebracht sein. Der **Grundgedanke** aber, sofern er sich ungesucht darbietet, ist jedesmal herauszustellen und kurz auf das Leben der Kinder **anzuwenden**. Mündliche und schriftliche **Übungen**, die sich leicht anschließen lassen, dienen der Entwickelung der Sprachkraft und Sprachfertigkeit (Aufsätze, grammatische Übungen). Daß die Wandkarte wie überhaupt die Anschauungsmittel auch hier gebraucht werden müssen, ist selbstverständlich.

e) **Die Behandlung der Musterstücke.** (S. die Lektion im „Anhang".)

Nach den „Allg. Best." „kommen jährlich wechselnd ungefähr 30 Musterstücke zur Behandlung" (s. o. IV, 1).

I. **Die Vorbereitung.** Sie hat den Zweck, dem Lesestücke den Boden zu bereiten, das Verständnis anzubahnen, Schwierigkeiten hinwegzuräumen, das Interesse zu erwecken und die Kinder in die rechte Stimmung zu versetzen; sie gestaltet sich sehr mannigfaltig, muß aber, um die Stimmung des Kindes nicht zu ernüchtern, kurz und knapp sein. Man geht — nach Angabe des Zieles (s. Band I, § 66) — von der Erfahrungswelt des Schülers (Apperzeption) oder von einem Anschauungsbilde aus; auch gibt man in kurzen Worten ein Situationsgemälde (z. B. bei den Gedichten „Der gute Kamerad“, „Der Wanderer in der Sägemühle“); ferner schließt man an andere Lesestücke das Neue an („Herzog Leopold von Braunschweig“ und „Das Lied vom braven Mann“); auch von der Biographie des Dichters kann man ausgehen, wie bei den Gedichten „Die alte Waschfrau“, „Die Auswanderer“. Endlich bieten die parallelen Stoffe der übrigen Unterrichtsfächer Anlaß zum Anschlusse der Lesestücke, z. B. Geschichte: „Der Pilgrim vor St. Just“, „Der reichste Fürst“, „Fehrbellin“; Naturkunde: „Einkehr“; Religion: „Die Sonne bringt es an den Tag“ (5. Gebot), „Schäfers Sonntagslied“ (3. Gebot) 2c. In allen solchen Fällen ist eine Vorbereitung bereits gegeben (Grundsatz der Konzentration).

II. **Die Darbietung.** Der Lehrer trägt (oder liest) das Musterstück (nach Gedankenabschnitten zum Aufzeigen der Gliederung) musterhaft vor. Die Lesebücher werden aufgeschlagen, und ein lesegeübter Schüler liest den ersten Abschnitt (Strophe) nach. Es folgt dann die Einführung in das Verständnis durch Wort- und Sacherklärungen; die Überschrift wird erarbeitet (anschreiben!) und der Inhalt des Abschnittes (bei lyrischen Gedichten ganz kurz oder überhaupt nicht) vom Schüler zusammengefaßt. Dasselbe Verfahren gilt für die übrigen Abschnitte. Ein Hauptgewicht legt der erziehende Unterricht auf die Vertiefung in den Inhalt der Lesestücke (Charakteristik der Personen, Gang der Handlung, logischer und psychologischer Zusammenhang ihrer einzelnen Momente, Aufdecken der Grundstimmung, des Höhepunktes, Entwerfen von Situationsbildern 2c.). Über den darstellenden Unterricht s. Band I, § 68.

III. **Die Vergleichung.** Ähnliches wird zur Vergleichung herangezogen.

IV. **Die Zusammenfassung.** Der Grundgedanke (Idee, Wahrheit, Begriff) wird in entwickelndem Verfahren herausgestellt, sobald er sich ungesucht darbietet, und in eine bestimmte sprachliche Form gekleidet.

V. **Die Übung und Anwendung.** Der Grundgedanke wird zwanglos auf das Leben der Kinder angewandt. Die Schüler werden angeleitet, die Schönheiten des Lesestückes aufzusuchen. Versmaß und Reim können nur in günstigen Schulverhältnissen Beachtung finden (Goethes „Fischer“, „Erlkönig“, Schilderung der Feuersbrunst in Schillers „Lied von der Glocke“).

Den Schluß der Behandlung bilden das Einlesen (dabei auch Lesen mit verteilten Rollen) und bei manchen Gedichten, besonders auf der Mittelstufe, die Vorbereitung des Memorierens. Mündliche und schriftliche Aufgaben (Aufsätze u. a.).

„Geeignete Sprachstücke poetischer Form, und zwar in Schulen mit einem oder zwei Lehrern besonders Volksliedertexte, werden auf allen drei Stufen nach vorangegangener Besprechung memoriert."

„Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben" (Allg. Best. § 26).

Dabei ist möglichst an die Werke der Dichter („Schwertlied" von Körner, „Schloß Boncourt" von Chamisso) anzuknüpfen.

V. Der Unterricht in der Grammatik.

1. Geschichtliches.

1. **Die formell-grammatische Richtung** (bis etwa 1835). Trotzdem schon Ratichius und Comenius Grammatikunterricht in der Volksschule forderten, fand dieser erst durch Rochow und Felbiger in den umfangreicheren Schulsystemen Eingang. Als Zweck des grammatischen Unterrichtes galt zu jener Zeit und bis gegen die Mitte unseres Jahrhunderts der rein praktische; die Kinder sollten die Muttersprache richtig sprechen und schreiben lernen. Das Lehrverfahren war ziemlich mechanisch. Die Regel wurde gegeben, oft in gereimter Form, dann folgten Beispiele, endlich die Übung (vergl. den Sprach-Katechismus von Heinsius 1800).

2. **Die logisch-grammatische Richtung** (etwa von 1835—45). Der praktische Standpunkt wurde ganz aufgegeben. Der Unterricht in der Grammatik sollte nicht lehren, wie man richtig sprechen soll, sondern wie man richtig denkt. Er sollte die Schüler, vom Beispiele ausgehend, die Gesetze des Denkens erkennen und sie finden lassen, wie sich diese Gesetze in der Sprache darstellen; die Sprachlehre wurde zur Sprachdenklehre, zur Schule der Logik. Diese Forderungen stammten von dem Sprachforscher **K. F. Becker** („Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache" 1833. „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache." 1833). Für den Volksschulunterricht wurden seine Gedanken brauchbar gemacht durch **R. J. Wurst** in seiner „Sprachdenklehre" (1836) und der „Theoretisch-praktischen Anleitung zum Gebrauch der Sprachdenklehre". In methodischer Hinsicht waren damals diese Bücher Meisterwerke; doch waren die Beispiele, von denen stets ausgegangen wurde, zu trocken. Die ganze Methode vernachlässigte zu sehr das praktische Bedürfnis und mutete den Kindern zu viel zu. Dennoch sind manche noch heute gebrauchte Leitfäden und Lehrbücher (z. B. die von Wetzel) nach dieser Methode angelegt.

3. **Die anlehnende Richtung** (etwa von 1845—75). Ihre Hauptvertreter sind Lor. Kellner („Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht“ 1838) und Fr. Otto („Das Lesebuch als Grundlage eines bildenden Unterrichtes in der Muttersprache“ 1844). Sie wollten ebenso wie die Vertreter der vorigen Richtung das rechte „Sprachverständnis“ erschließen, dabei aber den Gedankeninhalt klar erfassen lassen und deshalb den grammatischen Unterricht an Musterstücke anschließen ohne systematischen Gang, wie sich die Gelegenheit bot. Anfangs wurde diese Methode von vielen Seiten anerkannt; später ward ihr mit Recht vorgeworfen, daß das Fehlen eines geordneten Ganges die Kinder nie zur Klarheit kommen lasse, daß die Lesestücke, weil sie nicht für den grammatischen Unterricht geschrieben seien, selten genug passendes Material für bestimmte sprachliche Erscheinungen bieten, und daß die grammatischen Belehrungen den sachlichen Genuß des Lesestückes und seine Verwertung für Gemüts- und Geschmacksbildung beeinträchtigen. („Vermummte Grammatik.“)

4. **Der heutige Standpunkt gegenüber jenen Richtungen.** Die meisten Methodiker sind zur Forderung eines gesonderten systematischen Grammatikunterrichtes, wenigstens in den letzten Schuljahren, zurückgekehrt (vergl. die „Allg. Best.“); doch wird dabei jetzt ziemlich allgemein verlangt, daß für die Auswahl des Stoffes die praktischen Rücksichten in erster Linie maßgebend und daß die Beispiele ihrem Inhalte nach wertvoller seien, als die Wurstschen Sätzchen. Auch erstrebt man eine engere Verbindung der Grammatik mit der Orthographie und einige Berücksichtigung des Sprachgeschichtlichen. Einem anlehnenden Unterrichte reden Anhänger der Herbartschen Schule das Wort, wollen aber nicht vom Lesebuche, sondern von den Fehlern ausgehen, die in den schriftlichen Arbeiten, besonders im Aufsatze, auftreten.[1]) Für diese Anlehnung spricht, daß in den schriftlichen Arbeiten sehr deutlich hervortritt, was den Kindern an grammatischen Belehrungen am meisten not tut; dagegen spricht, daß in diese Belehrungen sehr schwer ein Zusammenhang und ein sicherer Fortschritt gebracht werden und daß durch sie leicht der grammatische Unterricht auf eine beständige Fehlerberichtigung hinauslaufen kann.[2])

2. Aufgabe und Stellung des grammatischen Unterrichtes.

Die Aufgabe des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule ist im wesentlichen rein praktischer Natur. Das Vorbild, das durch die Sprache des Lehrers und des Lesebuches, durch die Gewöhnung, durch die sorgfältige

[1]) Vgl. Rein, Pickel, Scheller: Das dritte Schuljahr, S. 119 und Reins Enzyklop. Handbuch, a. a. O.

[2]) S. Edwin Wilke, Sprachhefte für Volksschulen, Ausgabe B. I. Teil. S. 7.

Verbesserung aller vom Kinde beim mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache begangenen Fehler durch den Lehrer gewährt wird, reicht nicht aus, um das Kind zum richtigen Gebrauche und Verständnis der Sprache fähig zu machen. Dazu sind das Plattdeutsch, der Dialekt, die provinziellen Fehler, die die Kinder meist im Elternhause hören, zu mächtig. Namentlich zeigt sich dies bei der schriftlichen Gedankendarstellung. Hier soll der grammatische Unterricht helfen und das unsichere Sprachgefühl durch Gesetz und Übung sicherer machen; vor allem hat er die Aufgabe, die Kinder zu korrektem schriftlichen Gebrauch der Muttersprache zu befähigen,[1]) also die Sprachfertigkeit zu ermöglichen. Ohne feste Regeln ist dies nicht möglich.[2]) Auch ist eine besondere Schulung nötig, „um den Schüler zu befähigen, sich den Sinn schwieriger Sätze, die ihm beim Lesen oder Hören entgegentreten, sofort klar zu machen" (Wilke). Grammatische Belehrungen gibt der Lehrer schon in der Unterstufe, namentlich der Rechtschreibung wegen; doch treten hier und auf der Mittelstufe diese Belehrungen noch nicht in gesonderten Stunden auf.

„In den Oberklassen mehrklassiger Schulen sind für Unterricht und Übung in der deutschen Sprachlehre besondere Stunden anzusetzen; in der Schule mit einem oder zwei Lehrern ist derselbe mit dem übrigen Sprachunterricht zu verbinden" (Allg. Best. § 25).

3. Auswahl, Gestaltung und Anordnung des Stoffes.

Ziel ist für die Mittelstufe: „Kenntnis des einfachen Satzes und der einfachsten Verhältnisse aus der Wortlehre; für die Oberstufe: der erweiterte Satz und weitergehende Belehrungen aus der Wort- und Wortbildungslehre" (Allg. Best. § 25).

„Die sprachlichen Übungen und Belehrungen fangen mit dem ersten Schuljahre an. Vom zweiten Schuljahre an treten sie in fester Ordnung unter Anlehnung an ein Sprachbuch auf, das den Stoff auf Jahrgänge verteilt." (Berliner Lehrplan.)

Diese Bestimmungen lassen für die Auswahl große Freiheit. Maßgebend muß hierbei die praktische Aufgabe des grammatischen Unterrichtes sein. Demgemäß kann alles wegfallen, was im wesentlichen in das Gebiet der Logik gehört, z. B. die Einteilung der Dingwörter in Abstrakta und Konkreta usw., die vielen Definitionen, die Untersuchungen, durch welche Wortarten die einzelnen Satzteile ausgedrückt werden können. Schon deswegen sollten die alten Leitfäden, die bloße Auszüge aus

[1]) Vergl. F. Martin, Die Grammatik in der Volksschule (Begleitwort zur 2. Aufl. von dessen vortreffl. Schulgrammatik, Breslau, Hirt; 1,50 ℳ).

[2]) Wackernagel und Grimm hielten den grammatischen Unterricht in der Volksschule nicht für nötig; sie waren der Ansicht, das Kind werde durch die mündlichen Übungen und durch Nachahmung richtig sprechen, lesen und schreiben lernen.

größeren Grammatiken sind, aus der Volksschule verschwinden. Dagegen muß verlangt werden: Kenntnis der Wortarten, einiges über die Wortbildung, die Deklination und Konjugation, die Rektion der Verhältnis-, Zeit- und Eigenschaftswörter, die Teile des einfachen Satzes, der Satz mit gleichartigen Satzteilen (zusammengezogener Satz), der zusammengesetzte Satz, die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz und die Zeichensetzung. Es ist damit schon angedeutet, daß überall nach Vereinfachung des Systems[1]) zu streben ist. So wird Zeit gewonnen für fleißige Übung. Diese muß in erster Linie die ortsüblichen oder landschaftlichen, provinziellen Sprachfehler berücksichtigen. Von ihnen legt sich der Lehrer am besten ein Verzeichnis an und ordnet dessen Stoff in seinen grammatischen Lehrgang ein. Fast überall wird dabei die richtige Bildung der Fälle und die Rektion der Zeit-, Eigenschafts- und Verhältniswörter eine Rolle spielen. Um zum klaren Erfassen schwierigerer Sätze zu befähigen, ist fleißige Übung im Zerlegen solcher Sätze nötig, aber ohne die Kunstausdrücke aus der Beckerschen Zeit. Die Hauptsache ist, daß die Schüler sich gewöhnen, zuerst, wie es Kern fordert, das regierende Verb aufzusuchen und dann mit diesem die übrigen Satzteile zu erfragen. Wenn außerdem bekannt ist, daß die Hauptteile des Satzes Aussage und Gegenstand sind, daß die übrigen Satzteile nähere Bestimmungen entweder zu Dingwörtern (Beifügungen) oder zu Eigenschafts-, Zeit- und Umstandswörtern sind, so genügt dies.

Neuerdings fordert man vielfach auch einige sprachgeschichtliche Belehrungen. Diese sind in der Tat geeignet, den Schülern Liebe zur Muttersprache einzupflanzen, Wort- und Sacherklärungen in den verschiedenen Lehrfächern zu sichern und die Rechtschreibung zu unterstützen. Doch dürfen sie nur gelegentlich auftreten, und zwar in allen Unterrichtsfächern. Wo sich Zeit bietet, können solche gelegentlichen Ergebnisse in einer deutschen Stunde vertieft werden. Auch die Betrachtung einiger Wortfamilien ist in mehrklassigen Schulen empfehlenswert. Sprachhefte, die auf solche Belehrungen Rücksicht nehmen, sind die von Wilke sowie von Hähnel und Patzig. Viel Stoff bietet dem Lehrer Wilkes Wortkunde, die ihre zahlreichen Beispiele stets an Unterrichtsstoffe anschließt.

Die Anordnung des Stoffes geschieht am besten folgendermaßen: In der Mittelstufe wird der einfache Satz durchgenommen und im Anschluß an ihn: Zeit-, Ding-, Eigenschafts-, Für- und Zahlwort, einige Um-

[1]) Diese Forderung machte Franz Kern zuerst für die Leitfäden der höheren Schulen geltend. Was von seinen Vorschlägen für die Volksschule brauchbar ist, findet sich in den Sprachheften von Kahnmeyer und Schulze und in denen von Wilke, z. T. auch in denen von Nowack verwertet.

stands- und Verhältniswörter; die Deklination, die Hauptzeiten. In der Oberstufe: Der zusammengesetzte Satz, Wort- und Wortbildungslehre; Vertiefung der Deklination, Erweiterung der Konjugation.

4. **Das Lehrverfahren.** (S. die Lektionsentwürfe.)

I. **Die Vorbereitung.** Wiederholung des behandelten sprachlichen Stoffes. Anlehnung des neuen Stoffes an ihn.

II. **Die Darbietung.** Es ist stets von Beispielen auszugehn. Diese dürfen auch in der Wortlehre nicht tote Wortreihen, sondern müssen Sätze sein. Die Sätze seien nicht trocken und dürr, wie bei Becker-Wurst, sondern gehaltvoll (Musterbeispiele). Lesestücke des Lesebuches, von denen Kellner und Otto ausgingen, sind ungeeignet. Ebenso sind Sprichwörter weniger brauchbar, da ihr Inhalt oft erklärt werden muß und die Form häufig besondere Schwierigkeiten bietet. Am besten sind Sätze, die einem bestimmten Vorstellungskreise entnommen sind, zusammenhängende, wertvolle Sprachganze. Der Inhalt muß den Schülern geläufig, dem kurz zuvor behandelten Stoffe der übrigen Lehrfächer, besonders des Lesebuches, entnommen sein. Die Sätze sind so verschiedenartig zu gestalten, daß möglichst alle Hauptfälle der sprachlichen Erscheinung daran erkennbar sind. Sie werden vom Lehrer vor der Stunde an die Tafel geschrieben. Die Schüler lesen die Sätze, zergliedern sie und werden durch Fragen auf das Neue geführt. Das Hervorzuhebende ist zu unterstreichen.

III. **Die Vergleichung.** Verknüpfung des Stoffes in sich und mit verwandten Stoffen.

IV. **Die Zusammenfassung.** Die Regel wird aus den anschaulichen Beispielen von den Kindern abgeleitet und vom Lehrer in eine knappe, klare Form gebracht.

V. **Die Übung und Anwendung.** Die Regel wird durch Einzel- und Chorsprechen eingeübt. Darauf wird sie auf zahlreiche Beispiele angewandt, die der Lehrer gibt oder der Schüler sucht. Das Lesebuch muß reichliche Verwendung finden. Schriftliche Aufgaben. So kehrt man wieder zum Lesebuch zurück (Allg. Best. § 26). Zur weiteren Übung und Anwendung findet sich in allen Zweigen des deutschen Unterrichtes, namentlich bei der Rückgabe der Aufsätze, Gelegenheit.

VI. Der Unterricht in der Rechtschreibung.

1. Geschichtliches.

Die einheitliche Rechtschreibung des Mittelalters, die im wesentlichen auf dem phonetischen Prinzip beruhte, ging im 14. und 15. Jahrhundert gänzlich verloren. Willkürlich und oft ganz sinnlos wurden Dehnungs- und Schärfungszeichen eingeführt; jeder schrieb, wie es ihm

gut schien; ein Wort fand sich zuweilen auf derselben Seite in drei und mehr verschiedenen Schreibweisen. Luthers Bibelübersetzung brachte etwas mehr Einheitlichkeit insofern, als sich viele seiner Schreibweise anschlossen.

Verbesserungen suchten im 18. Jahrhundert die Sprachforscher Gottsched und Adelung, in unserm Jahrhundert Becker, Rudolf v. Raumer (Prof. der deutschen Sprache und Literatur in Erlangen, † 1876) u. a. herbeizuführen, indem sie im wesentlichen sich auf den Boden des **phonetischen Prinzips** stellten: „Schreibe, wie du richtig sprichst!" Aber sie machten dabei immer noch dem Schreibgebrauche große Zugeständnisse. J. Grimm verwarf das phonetische Prinzip ganz und stellte das **historische Prinzip** auf: „Schreibe der Abstammung gemäß!" Man sollte z. B. das Dehnungs-e im Imperfekt der sogenannten reduplizierenden Verben beibehalten (fiel, lief), weil es im Mittelhochdeutschen nicht Dehnungszeichen war, sondern mitgesprochen wurde; man sollte Stahl und Lon schreiben (wegen stahel und lôn im Mittelhochdeutschen). Mit Recht wandte v. Raumer dagegen ein, daß dann jeder Deutsche ein Germanist sein müsse. — Seit einigen Jahrzehnten tritt eine andere Richtung hervor, begründet von F. W. Fricke († 1891 in Wiesbaden), die das phonetische Prinzip streng durchführen und dadurch eine Vereinfachung der Rechtschreibung erzielen will.

In den Schulen Preußens ist eine einheitliche Rechtschreibung herbeigeführt durch die Arbeiten der vom Kultusminister Dr. Falk 1876 berufenen orthographischen Konferenz, deren Beschlüsse die Grundlage für die durch den Minister v. Puttkamer 1880 eingeführte **neue Rechtschreibung** wurden. Ostern 1903 gelangte die neueste Rechtschreibung, die für Deutschland, Österreich und die Schweiz einheitlich geregelt ist, zur Einführung in den Schulen.

Einen vom Schönschreibunterricht losgelösten Rechtschreibeunterricht haben wir erst seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts. Anfangs fehlte ihm durchaus ein methodischer Gang, den er erst allmählich unter dem Einflusse des Lautierens, das die Bedeutung der genauen Auffassung der Wörter durchs Ohr klar machte, und durch Schulmänner wie Diesterweg, Wander u. a. erhielt.

2. Aufgabe und Ziel des orthographischen Unterrichtes.

„Ziel ist für die Unterstufe die Befähigung der Kinder, kurze Sätze nicht nur ab-, sondern auch selbständig aufschreiben zu können, für die Mittelstufe diejenige, ein einfaches Diktat richtig aufzuschreiben und ein nach Form und Inhalt leichtes Sprachstück selbständig niederzuschreiben. Auf der Oberstufe sind die Schüler dahin zu führen, daß sie schwierigere Diktate fehlerfrei niederschreiben und auch größere Sprachstücke richtig wiedergeben können" (Allg. Best. § 24).

Danach ist die Aufgabe des orthographischen Unterrichtes kurz diese: Er soll die Schüler befähigen, die vorgeschriebene Orthographie innerhalb der Grenzen ihres Anschauungskreises und Wortschatzes richtig zu gebrauchen.

3. Stellung des orthographischen Unterrichtes.

Seiner ganzen Natur nach wird der orthographische Unterricht aufs engste mit den andern Zweigen des deutschen Unterrichtes verbunden. Auf allen drei Stufen ist er namentlich an das Lesebuch anzulehnen (Allg. Best. § 26), da das Lesen zunächst durch deutliche Aussprache der Laute, dann auch durch Buchstabierübungen die Rechtschreibung wesentlich fördert. Nicht minder geschieht dies dadurch, daß auf der Unterstufe die gelesenen Wörter erst ab-, dann nach Diktat aufgeschrieben werden. Später liefern die Lesestücke dieser Stufe Sätzchen, die erst von der Wandtafel ab-, dann aufzuschreiben sind. Endlich werden, besonders auf der Mittel- und Oberstufe, Lesestücke ab- und nach Diktat oder auswendig auch aufgeschrieben. Das Abschreiben, bei dem die Kinder von Anfang an zu gewöhnen sind, nicht Buchstaben für Buchstaben abzuschreiben, nicht mechanisch nachzumalen, sondern Wort für Wort, später mehrere Wörter auf einmal nach vorherigem Anschauen niederzuschreiben, prägt die Wortbilder ein. Dies ist für die Orthographie wichtiger als viele Regeln; denn „jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie. Die Aufgabe des Rechtschreibeunterrichtes ist es, dem Kinde dazu zu verhelfen, daß es sich diese Physiognomie der Wörter sicher einprägt, was natürlich vorzugsweise durch Vermittelung des Auges geschieht.“ Das Ohr und Regeln, besonders aber das Auge sind die Hilfsmittel zur Erlernung der Rechtschreibung. Das Buchstabieren, das lediglich im Dienste der Rechtschreibung steht, tritt auf, sobald große Anfangsbuchstaben, Konsonantenverdoppelungen und Dehnungszeichen vorkommen.

Was aus der Rechtschreibung an Regeln zu geben ist, wollen neuere Methodiker enger an die Grammatik anschließen, als es früher geschah. So läßt sich ans Dingwort leicht etwas über den Auslaut (d und t, s und ß) anlehnen; bei der Wortbildung wird gleichzeitig die Schreibung der Endsilben einzuüben sein. Lehrgänge dieser Art enthalten viele neuere Sprachhefte (z. B. Kahnmeyer und Schulze, Wilke u. a.). In der Oberstufe wird in einem nach bestimmten orthographischen Regeln methodisch geordneten Lehrgange der orthographische Stoff wiederholt und abgeschlossen.

4. Lehrverfahren.

Der gesonderte orthographische Unterricht verfährt im wesentlichen ebenso wie der grammatische. Als Anschauungsmaterial werden hier am

besten Wortgruppen gewählt. Das Aufsuchen, Auf- und Abschreiben von Wörtern aus Lesestücken, auf die die Regel Anwendung findet, Übungs- und Prüfungsdiktate befestigen den Stoff.

VII. Die schriftlichen Übungen.

1. Ab- und Aufschreiben. Diktat.

Sie sind in den ersten 3 bis 4 Schuljahren die einzigen schriftlichen Übungen. Ihre Bedeutung für die Rechtschreibung ist schon gekennzeichnet; gleichzeitig bilden sie die Vorstufe für den Aufsatz. Auf allen Stufen hängen sie eng mit dem Schreib- und Leseunterricht zusammen; es müssen in jeder Lesestunde wenigstens die letzten 10 Minuten auf derartige Übungen verwendet werden. Natürlich ist dabei ein angemessener Wechsel nötig; auch muß der häusliche Fleiß für Abschreibeübungen zu Hilfe genommen werden. Vom dritten oder vierten Schuljahre ab ist außer den in jeder Lehrstunde vorzunehmenden Übungen noch eine Stunde für umfangreichere Übungen dieser Art zu bestimmen. Diese werden in ein besonderes Heft geschrieben.

Was bei den Ab- und Aufschreibeübungen zu beachten ist, ist schon (oben VI, 3) erwähnt. Die Aufschreibeübungen sind von großer Wichtigkeit; sie müssen schon vom 2. Halbjahre des ersten Schuljahres an betrieben werden. Dabei dürfen nicht bloß memorierte Stoffe zur Verwendung gelangen, sondern es müssen frei gewonnene und von den Kindern unter Anleitung des Lehrers gebildete Sätzchen, später mehrere Sätzchen niedergeschrieben werden. Solche Übungen sind recht fleißig die ganze Schulzeit hindurch zu betreiben, auf den späteren Stufen namentlich zur Verarbeitung der realistischen Stoffe. Leider scheint man auf sie, die viel wichtiger als die Abschreibeübungen und geeignet sind, der „Aufsatznot" zu steuern, in den Schulen noch viel zu wenig Gewicht zu legen. Die Diktate nehmen ihren Stoff anfangs nur aus der Fibel und dem Lesebuche, später sind sie zum Teil Anwendungen von orthographischen Regeln, die im ersten Teile der Stunde entwickelt sind. Die Diktatstoffe dürfen nicht aus Wörtern und zusammenhangslosen Sätzen bestehen, sondern müssen kleine, in sich geschlossene Sprachganze darstellen.[1]) Von Zeit zu Zeit werden sie zu prüfenden Wiederholungen des behandelten Stoffes gestaltet. Die schwierigen Wörter sind vor allen Aufschreibe- und Diktierübungen erst zu buchstabieren. Der Lehrer spricht den ganzen Satz ein- bis zweimal laut und deutlich vor, läßt ihn von einem schwächeren Schüler wiederholen und dann erst niederschreiben. Sehr lange Sätze dürfen zerlegt werden. Zum Schlusse wird das Ganze nochmals vorgelesen.

[1]) Vergl. Hermann, Diktatstoffe, Leipzig, Wunderlich. 1,60 M; Dr. Haupt und Hesse, Deutsche Sprachkunde, 4 Hefte zu 85 ₰, Dresden, Huhle.

Die Korrektur dieser schriftlichen Übungen geschieht anfangs nur durch den Lehrer in der Klasse; später darf auch Wechselkorrektur durch die Schüler stattfinden, wobei der Lehrer nach Kräften Nachkorrektur übt. Die Diktate, die ins Diktatheft geschrieben werden, korrigiert der Lehrer zu Hause. Der Fehler wird nur unterstrichen, berichtigt wird er vom Schüler, nachdem die am häufigsten auftretenden Fehler mit der gesamten Schülerzahl vor der Rückgabe besprochen sind.

2. **Die Aufsatzübungen.** (S. die Lektion im „Anhang".)

1. **Aufgabe.** Auch die Kinder der Volksschule kommen, nachdem sie die Schule verlassen haben, in die Lage, sich über Dinge ihres Erfahrungskreises schriftlich zu äußern. Daher muß ihnen die Schule die Fähigkeit dazu mitgeben. Die bisher gekennzeichneten schriftlichen Übungen reichen dazu aber nicht aus, ebensowenig die in allen Lehrfächern auftretenden Denk- und Sprechübungen. Sie bilden vielmehr nur die Vorstufe zu den Aufsatzübungen, durch die jene Aufgabe der Volksschule gelöst werden soll. Daneben sind die Aufsatzübungen auch deshalb von hoher Bedeutung, weil sie eine vortreffliche Schulung für das Denken und für den Willen gewähren und die Ergebnisse des gesamten Unterrichtes vertiefen und befestigen helfen. Natürlich muß sich der Aufsatzunterricht in der Volksschule mit der Reproduktion von Gedanken begnügen.

2. **Stellung.** Der Aufsatz kann erst auftreten, wenn einige grammatische und orthographische Sicherheit, Schreibfertigkeit und sprachliche Gewandtheit gewonnen ist, also im fünften Schuljahre. Schon vorher ist er durch sorgfältige Sprachpflege in allen Lehrfächern und vor allem durch den gesamten deutschen Unterricht vorbereitet. Eine gute Vorschule ist es, wenn die Kinder am Ende jeder Stunde das wichtigste Ergebnis des Unterrichtes in drei bis vier Sätzchen als Antworten auf bestimmte, vom Lehrer gestellte Fragen schriftlich angeben müssen. Vergl. oben die Aufschreibeübungen.

3. **Auswahl und Anordnung des Stoffes.** Will man die Kinder nicht zu hohlem Gerede veranlassen oder gar zur Benutzung fremder Hilfsmittel verführen, so muß der Aufsatzstoff in ihrem Gesichtskreise liegen, also entweder ihrer unmittelbaren Erfahrung oder dem Unterrichte entstammen. Der ersten Art würde etwa die Beschreibung eines Ausfluges, einer Schulfeier angehören; bei weitem die Mehrzahl der Aufsätze ist der Lektüre und den Stoffen des Sachunterrichtes zu entnehmen. So wird der Aufsatz zu einem Mittelpunkte für den gesamten Unterricht. Stilistische Übungsbücher und Beispielsammlungen sind überflüssig und meist sogar schädlich; sie sind fast wertlos, da dem Lehrer, der seine Themen dem gesamten nebenherlaufenden Unterrichte entnimmt, überreicher Stoff in mannigfaltiger Abwechselung zu

Gebote steht (vergl. die lehrreichen Bücher von Kahnmeyer und Schulze, Ziemann u. a.). Man kann Nacherzählungen fordern, kann handelnde Personen eines Lesestückes berichtend einführen, kann zusammenstellen lassen, was an dieser oder jener Person des Lesestückes gefällt oder mißfällt, kann die Wahrheit von Sprichwörtern an Lesebuchstoffen nachweisen oder Sprüche an Geschichten deuten lassen. Stoff zu Vergleichen liefern fast alle Fächer, besonders die naturkundlichen. Auch die Beschreibung geschichtlicher und geographischer Anschauungsbilder wird die Selbsttätigkeit der Schüler sehr anregen. Ganz allgemeine Abhandlungen, in denen Stoff und Form zu suchen ist, gehören nicht in die Volksschule, falls der Stoff nicht aus der nächsten Umgebung der Schüler gesammelt werden kann (Beschäftigungen bestimmter Berufsklassen, Beschreibung von Fabriken 2c.). Ein Aufsteigen vom Leichten zum Schweren ist bei der Anordnung des Stoffes geboten. Anfangs werden sich also die Arbeiten eng an das im Unterrichte Gebotene anlehnen, später wird der Schüler sich freier bewegen müssen. Dagegen ist ein Stufengang nach rein formellen Gesichtspunkten, z. B. nach Stilgattungen, schwer innezuhalten, bedeutet auch keineswegs notwendig einen Fortschritt vom Leichten zum Schweren und ist deshalb nicht zu empfehlen.

4. **Das Lehrverfahren.** a) Die Vorbereitung des Aufsatzes. Durch einige Fragen in bezug auf den Unterrichtsstoff oder den Vorgang aus dem Schülerleben, an den sich der Aufsatz anschließt, wird das Thema gewonnen. Dann folgt das Sammeln des Stoffes. Die meisten Themen werden mittelbar durch den übrigen Unterricht so vorbereitet sein, daß einige bessere Schüler unter Leitung des Lehrers sofort den Stoff zusammentragen können, wobei sich gleichzeitig im Anschluß an die Konzentrationsfragen des Lehrers die Gliederung ergibt. Diese wird an die Tafel geschrieben. Der sprachlichen Form ist gleichzeitig die größte Sorgfalt zu widmen; jeder grammatische Fehler, jeder schiefe Ausdruck ist von dem sprechenden Schüler, wenn das nicht gelingt, von einem andern Schüler, im Notfalle vom Lehrer zu berichtigen; das Fehlerhafte ist in richtiger Form zu wiederholen. Nachdem die Gliederung gelesen und eingeübt ist, wird der Stoff nochmals im Zusammenhange vorgetragen, erst von besseren, dann von schwächeren Schülern. Im ersten Jahre des Aufsatzunterrichtes darf der Lehrer diese Übung so lange fortsetzen, bis eine im ganzen einheitliche Form feststeht. Dabei werden auch die Interpunktionszeichen angegeben. Erst allmählich wird der Schüler gewandter werden; ebenso gestaltet sich mit der Zeit die Vorbereitung freier, bis sie sich im letzten Jahre auf die Umgrenzung des Stoffes an der Hand der Disposition beschränkt. Ein Hauptgewicht ist mehr und mehr darauf zu legen, daß die Schüler ihre Gedanken in verschiedener

Form ausdrücken lernen, damit die Aufsätze nicht den Eindruck hervorrufen, als ob es Diktate oder Niederschriften auswendig gelernter Ausarbeitungen seien. Die Spuren selbständiger Darstellung müssen in den Heften ersichtlich sein. Auch in orthographischer Hinsicht ist eine Vorbereitung nötig, die anfangs durch Buchstabieren und Anschreiben der schwierigen Wörter geschieht und später sich in angemessener Weise vereinfacht und auf außergewöhnliche Schwierigkeiten beschränkt. Dasselbe gilt von der Interpunktion.

b) Das Aufschreiben und die Verbesserung des Aufsatzes. Der Aufsatz wird zunächst in die Kladde geschrieben, anfangs unter Aufsicht des Lehrers, später, falls die häuslichen Verhältnisse der Schüler nicht hinderlich sind, zu Hause. Dann lesen die Schüler diese Niederschrift vor, anfangs wohl Satz für Satz, bald aber abschnittweise. Die Berichtigung fehlerhafter Stellen geschieht wie bei der Vorbereitung und wird sofort ausgeführt. Orthographie und Interpunktion sind ebenfalls nochmals sorgfältig zu beachten.

Dann erfolgt die Reinschrift in besondere Hefte, die äußerlich gleichartig ausgestattet sind. Über jede Aufgabe wird die Nummer und an den Rand das Datum der Abgabe gesetzt. Auf sorgfältige Schrift ist streng zu halten. Ist ein Aufsatz von einem Schüler nicht mitgeschrieben, so ist dies unter Angabe des Grundes im Hefte zu bemerken. Der Lehrer sieht die Reinschriften zu Hause nach, indem er das Fehlerhafte unterstreicht und für bestimmte Arten von Fehlern bestimmte Zeichen am Rande verwendet.

c) Rückgabe und Fehlerberichtigung. Für die Rückgabe stellt sich der Lehrer die hauptsächlichsten Fehler, namentlich die häufiger vorkommenden (Klassenfehler), sachlich geordnet zusammen (1. Grammatisches, 2. Orthographie &c.). An ihrer Berichtigung beteiligen sich alle Schüler der Klasse, dabei suchen sie unter des Lehrers Leitung die Gründe für das Fehlerhafte auf, so daß die Stunde gleichzeitig der grammatischen und orthographischen Wiederholung dient. Die Schüler führen die Fehlerberichtigung unter der Arbeit aus. Falsch geschriebene Wörter werden richtig geschrieben; ist ein Fehler nur aus dem Zusammenhange zu erkennen, so wird der Satz ganz wiederholt. Die Aufsätze sind zu zensieren; dabei ist neben Inhalt und Form auch die Schrift zu berücksichtigen. Datum der Rückgabe und der Anfangsbuchstabe des Namens des Lehrers dürfen nicht fehlen.

Eisenlohr sagt: „Die Aufsätze sind das Gesicht der Schule.“ Dies Wort gilt nicht bloß in bezug auf das Äußere des Heftes, sondern namentlich auch hinsichtlich der Wahl der Themata und des Inhaltes der Arbeiten, der Form der Darstellung, überhaupt des gesamten Fortschrittes im Hefte.

Die Verteilung der 8 deutschen Stunden.

a) für die **Mittelstufe:** Lesen viermal 3/4 Stunde (darunter einmal Musterstück); in Verbindung damit Sprachlehre und Orthographie viermal 1/4 Stunde; Aufschreiben (Diktat vom 2. Schuljahre an alle 14 Tage ins Aufschreibeheft und Aufsatz vom 5. Schuljahre an alle 14 Tage) je 1 Stunde; Schönschreiben 2 Stunden.

b) für die **Oberstufe:** Lesen (darunter 1 Stunde Musterstück und ev. 1 Stunde Bibellesen) 4 Stunden; Orthographie und Grammatik 1 Stunde; Aufschreiben (Diktat) 1 Stunde; Aufsatz 1 Stunde, Schönschreiben 1 Stunde.

VIII. Literatur und Lehrmittel.

Schriften für den gesamten Unterricht im Deutschen.

Hildebrand, R., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 8. Aufl. Leipzig 1903, Klinkhardt. 3 ℳ.

Weber, Hugo, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterr. in der Mutterspr. Gekrönte Preisschrift. 2. A., von Dr. R. Börner. Leipzig 1891, Klinkhardt. 3 ℳ.

Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandl. deutscher Lesestücke. 11. A., von F. Martin. Gotha 1902, E. F. Thienemann. 4,80 ℳ.

Nowack, Der Unterricht im Deutschen auf Grundl. des Leseb. 1. Teil, 9. A. 1903. 1 ℳ. 2. u. 3. Teil, 8. A. 1899. 1,25 ℳ. u. 1,50 ℳ. 4. Teil, 6. A. 1899. 2,25 ℳ. Breslau, Hirt.

Münch, Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule. 3. A. Köln. 1900. Du Mont-Schauberg. 3,20 ℳ.

Stoffel, J., Der deutsche Sprachunterricht in d. Volks- u. Mittelschule. 2 Teile. 3. Aufl. Breslau 1902. Hirt. (Gründlich.)

Hauers, J., Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuches. 3 Bde. 5. Aufl. Aachen, Jakobi & Co. (Empfehlenswert.)

Drobe, F., Theoretisch-praktische Anleitung z. Behandlung des Lesebuches in der Volksschule. Dortmund 1900, Crüwell. 2,80 ℳ.

Gottesleben, R., Anleitung z. Behandlung des Lesebuches in den Mittelklassen der Volksschule. (Im Anschluß an die Lesebücher v. Crüwell.) Straßburg i. E. 1899, Bull. 2,80 ℳ.

Gottesleben, R. u. **Michels, K.,** Anleitung z. Behandlung des Lesebuches in den Oberklassen der Volksschule. (Im Anschluß an die gebräuchlichsten Lesebücher f. die Oberklassen deutscher Volksschulen.) Straßburg i. E. 1901, Bull. 5,80 ℳ. (Gut und empfehlenswert.)

Schmidt, Franz, Behandlung deutscher Musterstücke. 2. Aufl. Breslau 1897. Aderholz. 2,25 ℳ. (Für Lehranfänger besonders geeignet.)

Anschauungsunterricht.

Jütting u. **Weber,** Anschauungsu. und Heimatskunde für das 1. bis 4. Schuljahr. 5. A. von Dr. Börner. Leipzig 1894, Klinkhardt. 3 ℳ.

Richter, K., Der Anschauungsu. in den Elementarklassen. 3. A. Leipzig 1887, Brandstetter. 4 ℳ. (Gut und gründlich.)

Fröhlich, E., Bilder für den 1. Anschauungsu. u. zur Grundl. für den 1. Naturgeschichtsu. München, Oldenbourg. 28 Taf. à 1,50 ℳ. (Gut u. groß.)

Hölzel, E., Wandb. für den Anschauungsu. 4 Gruppenb.: Jahreszeiten. Wien, Hölzel. 20 ℳ. Neue Folge. (Bauerhof, Gebirge, Wald, Stadt.) Blatt 4 ℳ.

Jordan, E., Materialien für den Anschauungsu. (Mit Rücks. auf die eben genannten Bilder.) 5. u. 6. A. 4 Hte. Wien 1901 u. 1904, Hölzel. à 70 ₰.

Kehr, † Dr. C. u. **Kleinschmidt, A.,** Der Anschauungsu. für Haus und Schule auf Grundlage der Hey-Speckterschen Fabeln im Anschluß an die Wandb. von Wilh. Pfeiffer u. Alb. Kull. 7. A. Gotha 1904, Perthes. 3,60 ℳ.

Über die Anschauungsbilder von **Kehr-Pfeiffer-Kull,** von **Meinhold, Kafemann, Lehmann-Bucacz** und **Schweissinger** s. den illustrierten Anhang S. 5 f.

Lesen und Schreiben auf der Fibelstufe.

Fechner, H., Prof., Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Eine quellenmäß. Darstellung ihrer Entwickelung. Berlin 1882, Wiegandt & Grieben. 6,50 ℳ.
— Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. 2. A. Berlin 1900. Ebenda. 1,50 ℳ. (Vortrefflich.)
— Der erste Leseunterricht nach der anal.-synth. Lesemethode (Normalwörtermeth.). 5. A. Berlin 1896, Wiegandt & Grieben. 2,80 ℳ.
— Anleitung zur Erteilung des ersten Leseunterrichtes. 2. A. 1902. Ebenda. 1 ℳ.
— Der Schreibleseunterricht nach d. Normalwörtermethode. Berlin 1903. Ebenda. 1,50 ℳ.
Kupfer, Anleitung u. Sprachstoff zur Erteilung von freien deutschen Sprachübungen. 3. Aufl. Breslau 1898, Hirt. 1,25 ℳ.
Brück u. **Kendel**, Das erste Schuljahr. Leipzig, 1892. Hofmann. 2 ℳ.
Kendel, Das zweite Schuljahr. 2. A. 1899. Ebenda. 2,80 ℳ.
Fibel oder Lesebuch für die Unterklassen katholischer Volksschulen. Dortmund, Crüwell. I. Teil 40 ₰. II. Teil 45 ₰.
Lorentz, Lektionen u. Entwürfe als Wegweiser f. d. gesamten Sprachunterricht des 1. u. 2. Schuljahres. 2. Aufl. Habelschwerdt 1899, Franke. (Jüngeren Lehrern zu empfehlen!)
Przibilla, Theoretisch-praktische Anleitung für den Unterricht auf der Unterstufe. Breslau 1895. Handel. 1,— ℳ. (Für utraquistische Schulen.)
Heinemann, K., Der einheitl. Sprachunterricht in den ersten Schuljahren. 2. A. Langensalza 1903, Beyer & Söhne. 2 ℳ.
Jütting, W., Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Leipzig 1886, Klinkhardt. 3,60 ℳ.
Rein, Pickel, Scheller, Das erste Schuljahr. 7. Aufl. Leipzig 1903, H. Bredt. 5 ℳ.
Wagner, Der Unterr. im Deutschen f. d. 1. Schulj. Leipzig 1890, Ferd. Hirt. 1,25 ℳ.
Wendling, Zur Methodik des Schreib- u. Leseunterrichts. Neuwied 1900. Heuser. 80 ₰.
Büttner, A., (Handfibel. 297. A. Berlin 1903, Stubenrauch. Ungeb. 40 ₰. (Reine Schreiblesemethode.)
Dietlein, R., Deutsche Fibel. Gemeinsame Unterlagen für den vereinigten Anschauungs-, Sprach-, Schreib- und Leseunterricht nach der kombinierten Schreiblese- u. Normalwörtermeth. Ausg. A (in 1 Hefte), Schreiblesefibel. 27. A. 1904, geb. 55 ₰. Ausg. B (in 2 Heften), Schreiblesefibel. I. H., 124. A. 1904, geb. 40 ₰; II. H., 89. A. 1904, geb. 60 ₰. Ausg. C (in 1 Hefte), Normalwörterfibel. 5. A. 1904, geb. 55 ₰. Leipzig, Th. Hofmann.
Fechner, H., Fibel D. Schreiblese-Fibel nach der Normalwörtermethode auf phonetischer Grundlage. Berlin 1903. Wiegandt & Grieben. Geb. 60 ₰.
— Fibel F. Schreiblese-Fibel nach der Normalwörtermethode mit Vorkursus auf phonetischer Grundlage. Berlin 1905. Ebenda. Geb. 60 ₰.
Ludwig, Erstes Schulbuch für Kinder. Auf Grundl. der Fechnerschen Fibel nach der reinen Schreiblesemeth. bearb. Ausg. A 8. A. 1898. 40 ₰. Ausg. B 6. A. 1896. 45 ₰. Ebenda.
Hirt, Lesebuch für Volkssch. 1. Teil der verschiedenen Ausgaben (s. f. S.).
Langhans, Fibel u. Lesebuch für die Unterstufe. Ratzeburg 1904. Gem. Methode.
Stöwesand, Lesebuch der Kleinen, 2 Tle. 3. A. Magdeburg 1903, Klotz. 1,20 ℳ.
Wendling, Fibel. Unter Mitw. von Schulrat Wagner und Rektor Schmarje. Neuwied 1904, Heuser. 50 ₰.
Heinemann u. **Schröder**, Erstes Lesebuch. Langensalza, Beyer & Söhne. Ausg. A, 3 T., 1,90 ℳ, Ausg. B, 2 T., 1,10 ℳ; Ausg. C, 2 T., 1,30 ℳ.
Jütting, W. U., Fibel. Neu bearb. von Th. Heym. 48. A. Leipzig 1903, Klinkhardt. (Reine Schreiblesemeth.) Geb. 60 ₰.

Zu vielen dieser Fibeln sind Wandfibeln erschienen.

Lesemaschinen: Über die Lesemaschinen von **Cyranka** und **Schneider** s. den illustrierten Anhang.

Außerdem sind u. a. **Gertig's** Neuer Leseapparat für den 1. Leseunterricht. Lissa, Ebbecke. 20 ℳ u. **Gindler's** Mechanische Lesefibel. Groß-Lichterfelde, Fibula-Gesellschaft, als brauchbar zu erwähnen.

Der Leseunterricht auf der Lesebuchstufe.

Dietlein, R. u. **W., Frick, Gaudig** u. **Polack,** Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. 5 Bde. Ungeb. 45 ℳ (einschließl. der 4. Abt. des 5. B., wird aber fortges.). Leipzig, Hofmann. 1891/1901. (Methodisch musterhaft voll poetischen Verständnisses, Volksschulstoff nam. in Bd. I bis III.) Ungeb. 15,50 ℳ.

Leimbach, Dr. K. L., Ausgew. deutsche Dicht., für Lehr. u. Freunde der Lit. erläut. Kassel, Kay. Bis 1903 sind 13 Bde. erschien. Preis geh. 51.50 ℳ. Zum Stud. für Lehrer.

Eberhardt, Die Poesie in der Volkssch. 1. bis 3. Reihe. Deutsche Dichtungen, für den Schulgebr. erl. 5. A. Langensalza 1896—1903, Beyer & S. Geb. 6,40 ℳ. (Empfehlensw., berücks. auch den Vortrag sorgfältig.)

Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen. 1. bis 5. Reihe. Leipzig, Brandstetter. 1898/1903. 17,50 ℳ. (Zur Vertiefung für den Lehrer sehr geeignet.)

Richter, K., Anleit. zum Gebr. des Leseb. im Schulunterrichte. 10. A. Herausg. von Hamann. Leipzig 1891, Velhagen & Klasing. 4 ℳ.

Lüben u. **Nacke,** Einführung in die deutsche Literatur (vermittelt durch Erläuterungen von Musterstücken). 10. A. von Huth. Leipzig 1892—96, Brandstetter. 3 Bde. 17 ℳ.

Polack, F. u. **Polack, Dr. P.,** Ein Führer durchs Lesebuch. Erläuterungen poet. u. pros. Lesestücke. 4. A. Leipzig 1901—1903, Hofmann. 2 Tle. 7 ℳ. (Ein vortreffl. Werk.)

Brück, Das Lesebuch im Dienste der Erziehung. Arnsberg 1896, Stahl. 90 ₰.

Achenbach, Präparationen z. Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. 2 Teile. 3. Aufl. Cöthen 1904, Schulze. 4,40 ℳ.

Lomberg, Präparationen z. deutsch. Gedichten. 1.—5. Heft. Langensalza 1903/4, Beyer & Söhne. 14,60 ℳ.

Foltz, Anleitung z. Behandlung deutscher Gedichte. 4 Teile. Dresden 1898—1905, Bleyl & Kämmerer. 7,85 ℳ.

Stübenkamp, Ideengang u. Grundgedanke lit. Musterstücke. Paderborn, Schöningh.

Winnstein, Kurze Lebensbilder der Dichter u. Prosaiker des Lesebuches. Hamm i. W., Breer & Thiemann.

Brugier, G., Abriß der Geschichte der deutschen Nationalliteratur. 3. A. Freiburg i. B. 1900, Herder. geb. 3,20 ℳ.

Storck, Dr. K., Deutsche Literaturgeschichte. Stuttgart 1903, Muth. 6 ℳ.

Lindemann, W., Geschichte der d. Literatur. 7. A. Freiburg 1898, Herder. 9,50 ℳ.

Salzer, Dr. A., Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur. München, Allgem. Verlagsgesellschaft. (Im Erscheinen begriffen. Sehr empfehlenswert.)

Heilmann, Dr. K., Geschichte der deutschen Nationalliteratur nebst einem Abriß der deutschen Poetik. 5. A. Breslau 1905, Hirt. Ohne Abbildgn. 2 ℳ. Illustrierte Ausgabe als Geschenkband. 3 ℳ.

Bachmann, J., Literaturkunde. Eine Vorstufe zu **Heilmanns** Geschichte der deutschen Nationalliteratur. 2. Aufl. Breslau 1905, Hirt. 2 ℳ.

König, R., Deutsche Literaturgeschichte. 29. Aufl. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. 20 ℳ. (Illustriert.) Zum Studium für Lehrer.

Hentschel u. **Linke,** Illustr. deutsche Literaturkunde. 6. A. Leipzig 1906, Peter. 2,25 ℳ.

Vilmar, Geschichte der deutschen Nationalliteratur. 26. Aufl., bis zur neuesten Zeit fortgeführt von A. Stern. Marburg 1905, Elwert. 5 ℳ.

Vogt u. **Koch,** Deutsche Literaturgesch. 2. A. Leipzig 1904, Bibliogr. Inst. 16 ℳ. (Illustr.)

Leixner, O. v., Illustrierte deutsche Literaturgeschichte. 6. A. Leipzig 1903, Spamer. 20 ℳ. Zum Studium für Lehrer.

Krumbacher, Dr. C. J., Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. 2 Teile. Leipzig 1894/96, Teubner. 4,80 ℳ.

Bünger, Schulrat, Entwicklungsgesch. des deutsch. Volksschulleseb. Mit 39 Textabb. Leipzig 1898, Dürr'sche Buchh. 14 ℳ. (Erstes umfassendes Werk, namentlich für Bibliotheken sehr zu empfehlen.) Ergänzungsband 2,50 ℳ, ebenda.

Dürr's Deutsche Bibliothek, vollständiges Lehrmittel für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren herausgegeben von Wilhelm Hering,

Seminarlehrer in Northeim, Gustav vorm Stein, Seminardirektor in Genthin und Lic. Friedr. M. Schiele, Seminarlehrer a. D. in Marburg.

1. Älteres deutsches Epos. Seminardirektor vorm Stein. 2. Aufl. 2. Neueres deutsches Epos. 2. Aufl. Seminaroberl. Prof. Dr. Borger. 3. Deutsche Lyrik. 2. Aufl. Seminarlehrer a. D. Lic. Schiele. 4/5. Deutsche Bühne. **Tell**: Seminardirektor Ewerding; **Götz von Berlichingen**: Seminardir. Dr. Lewin; **Jungfrau von Orleans**: Seminardirektor Gerlach; **Minna von Barnhelm**: Seminarlehrer Stoffel; **Egmont**: Seminaroberlehrerin Siber; **Wallenstein**: Seminardirektor Dr. Heilmann; **Julius Cäsar**: Oberl. Dr. Ballauff. 6. Briefe und Reden. Seminarlehrer Hering. 7. Deutsche Prosaisten von Luther bis zu Lessing. 2. Aufl. Seminaroberlehrer Busch. 8. Lessing. 2. Aufl. Seminardirektor Vorbrodt. 9. Herder. Prof. Dr. Kühnemann. 10. Goethe. Erster Seminarlehrer Muthesius. 11. Schiller. Seminardirektor Dr. Richter. 12. Deutscher Glaube. Seminarlehrer a. D. Lic. Schiele. 13. Geschichte. Seminarlehrer Hering. 14. Die deutsche Heimat und die Fremde. a. (Deutsche Heimat) Seminardirektor Günther, b. (Die Fremde) Seminaroberlehrer Dr. Schubert. 15. Kraft und Leben in der Natur. Für Physik und Chemie Prof. Dr. Schaum; für Botanik und Zoologie Dr. Teichmann. 16. Kunst und Künste, Seminardirektor Dr. Hermann Oeser und (für Musik) Universitätsmusikdirektor Prof. Jenner.

Hierzu ist ein Stoffverteilungsplan von den Seminardirektoren **Bohnstedt** und **Günther** erschienen.

Lesebücher.

Engelien u. **Fechner**, Deutsches Lesebuch. Berlin, W. Schultze. Ausgabe A. Neubearbeitung. 5 Tle. (4., 4., 3., 3., 2. Aufl.) 1899/1904. 8,30 ℳ. Ausgabe B. Neubearbeit. 3 Tle. (13., 11., 10. A.) 1902/04. 3,10 ℳ. Ergänzungsb. 1901. 90 ₰.

Lesebuch f. Mittelklassen katholischer Volksschulen. Dortmund, Crüwell. 80 ₰.

Lesebuch f. Oberklassen katholischer Volksschulen. Dortmund, Crüwell. 1,50 ℳ.

Gabriel u. **Supprian**, Deutsches Lesebuch mit Bildern für Volksschulen. Ausg. A. im 1. Bd. 33. Aufl. Leipzig 1899, Velhagen & Klasing. 1,50 ℳ. Ausgabe B. 2 Tle. (f. Stadt- und Landschulen) 95. und 60. Aufl., ebenda 1898. 2,75 ℳ.

Hirt's Deutsches Lesebuch. (Begründet von Bock.) Breslau, Hirt. Ausg. A. Für ev. Schulen mit einf. Schulverh. Neubearb. von 1895. 2 Tle. oder 4 Abtl. 2,50 ℳ. Ausg. B. Für mehrkl. ev. Schulen. 6 Tle. 7,40 ℳ. Ausg. D, E, F, G für katholische Volksschulen.

Jütting u. **Weber**, Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. Ausg. für 2-, 4 klassige und 4- bis 8 klassige Schulen. Leipzig, Klinkhardt.

Schulz, O., Berlinisches Lesebuch. Neu bearb. von Piotter u. Schubert. 5 Tle. Berlin 1901, Nicolai. 5 ℳ.

Steger u. **Wohlrabe**, Lesebuch in 1 bis 3 Tln. Neubearb. des Scharlach-Hauptschen Leseb. Halle. 1,70 ℳ, 2,20 ℳ, 4,10 ℳ geb.

Wetzel, Menges, Menzel, Richter, Schullesebuch. Neubearb. v. Schumann. Ausg. A. 2 Tle. Berlin 1901, Stubenrauch. Geb. 2,80 ℳ. Ausg. B, 1 Tl., geb. 1,60 ℳ,

Rohl u. **Ullmann**, Lesebuch für Brandenburg. 3 Tle. Breslau 1904. Hirt.

Grammatik.

Für Lehrer.

Andresen, K. G., Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen. 9. Aufl. Leipzig 1903, Reisland. 6 ℳ.

Martin, F. und **Vorbrodt**, Schulgrammatik der deutschen Sprache. 2 Tle. in 1 Bde. 13. Aufl. Breslau 1905, Hirt. Geb. 3 ℳ. (Weitverbreitet.)

Rosenburg, Deutsche Sprachlehre für Präp.-Anst. I. Teil Sprachlehre; II. Teil Rechtschreibungslehre. 5., nach d. neu. Lehrplän. bearb. Aufl. Breslau 1903, Hirt. Geb. 1,80 ℳ.

Behaghel, Die deutsche Sprache. 3. A. Leipzig 1904, G. Freytag. 3,60 ℳ. (Interessant und anregend, sprachgeschichtl.)

Blatz, F., Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücks. der histor. Entwicklung der d. Sprache. 3. A. 2 Tle. Tauberbischofsheim 1894/96, Lang. 25,50 ℳ. (Eins der besten neueren Bücher auf diesem Gebiete.)

Koch, Chr. F., Deutsche Grammatik. 6. A. Von E. Wilhelm. Hannover 1884, Nordd. Verlagsanst. 3 ℳ. (Historisch, mit Berücks. des Alt- u. Mittelhochd.)

Bauer-Duden, Grundzüge der Neuhochd. Gramm. 25. A. Münch. 1905. Beck. geb. 2,40 ℳ.

Engelien, Grammatik der neuhochd. Sprache. 5. A. Berlin 1902, W. Schultzes Verlag. 8 ℳ. (Sehr gut zur Fortbildung.)

Kern, F., Grundriß der deutschen Satzlehre. 3. Aufl. Berlin 1896, Nicolai. 1 ℳ.
Richter, A., Ziel, Umfang und Form des gramm. Unterrichtes. 2. Aufl. Leipzig 1886, Hesse Br. 1 ℳ.
Günther, R., Sem.-Dir., Deutsche Lautlehre und Sprachgeschichte für Lehrerbildungsanstalten. 6. A. Leipzig 1906. Dürr'sche Buchh. 1,60 ℳ.
— Neuhochdeutsche Sprachlehre für Präp.-Anst. 2. Aufl. Ebenda. 1,60 ℳ.
Lyon, Prof. Dr. u. Polack, Dr. P., Handbuch der deutschen Sprache. Ausg. C. 3. A. Leipzig 1905. Teubner. 2,80 ℳ.
Schindler-Volkmer, Deutsche Sprachlehre f. Lehrerb.-A. 2 Tle. Breslau 1904. Haendel.
Weise, O., Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 5. A. Leipzig 1904, Teubner. 2,60 ℳ. (Preisgekrönt vom deutschen Sprachverein, betont den Zusammenh. von Sprache und Volkstum u. die Bedeutung der Wörter. Vortrefflich.)
Matthias, Dr. Th., Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen u. Schwierigk. des deutsch. Sprachgebrauches. 2. A. Leipzig 1897, Brandstetter. (Für Erkenntnis von Sprachfehlern eins der besten Bücher.) Geb. 6,30 ℳ.
Wilke, Edw., Deutsche Wortkunde. 3. A. Leipzig 1905, Brandstetter. (Geschichtl. Gramm. mit Material für sprachgeschichtl. Belehrungen, gut ausgewählt.) 4 ℳ.
Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. 3. Aufl. Leipzig 1903, Grunow. Geb. 2,50 ℳ. (Beachtenswert, aber nicht immer einwandfrei.)

Für Schüler.

Engelien, A., Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. 2 Tle. 115. u. 61. A. Berlin 1901, W. Schultze. (Für entwickeltere Schulen.) 1,50 ℳ.
Hähnel u. Patzig, Deutsche Sprachschule. Die d. Sprachlehre im Anschluß an Sprachganze mit bes. Berücks. der Wortbildung. 6 H. 5. u. 7. A. Leipzig 1903, Hirt. 1,40 ℳ. Dazu das Lehrerheft. 1,20 ℳ.
Schulz, Deutsche Sprachlehre. 16. A. Paderborn, 1899. Schöningh. 1,60 ℳ.
Schmitz, Deutsche Grammatik. Freiburg, Herder.
Hermann, Die Sprachlehre in der Volksschule. Stuttgart, Ochs.
Wetzel, Gramm. d. deutsch. Sprache. 110. A. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. 1,10 ℳ.
Hübner, Max, Sprachbuch. Regeln u. Aufgaben z. Sprach-, Rechtschreibungs- u. Aufsatzlehre. Breslau 1903, Görlich. (F. Mittel- u. Oberstufe.)
Kahnmeyer u. Schulze, Deutsches Sprachbuch. In 1 bis 7 Heften für die versch. Schulverh. Leipzig 1902. Velhagen & Klasing. 40 ₰ bis 1,30 ℳ.
Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- u. Sprachübungen. Ausg. f. Schüler, Leipzig 1893, Teubner. 75 ₰.
Nowack, Sprachstoffe für die Volkssch. zur Üb. im richtigen Sprechen und Schreiben. Breslau, Hirt. Ausg. A, 1 Heft. 11. A. 1903. 25 ₰. Ausg. B, 3 Hefte 11./12. A. 1903. 66 ₰. Ausg. C, 2 Hefte 5. A. 1903. 45 ₰.
Wilke, Sprachhefte für Volkssch. 3 Schülerh. 3. u. 4. A. 1901/02. 20, 30, 50 ₰. Halle. Dazu 3 Lehrerh., zus. 4,40 ℳ.
Sütterlin u. Waag, Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranst. Leipzig 1905. Voigtländer.

Orthographie.

Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis. Neue Bearbeitung. Berlin 1902, Weidmann. 15 ₰.
Duden, K., Orth. Wörterb. der deutschen Spr. 8. A. Leipzig 1905, Bibl. Inst. 1,65 ℳ.
Erbe, K., Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung. Stuttgart, 1902. Union. 1,50 ℳ.
Schiffels, Hilfsbuch für den Unterricht in der Rechtschreibungs- u. Sprachlehre. 2. A. Paderborn 1903, Schöningh. 2,40 ℳ.
Matthias, Vollständ. Wörterb. d. deutsch. Rechtschreib. 2. A. Leipzig 1902, Hesse. 1,30 ℳ.
Hermann, Diktatstoffe. 2 Teile. Leipzig, Wunderlich. I. 8. u. 9 A. 1904. 2 ℳ; II. 4. A. 1904. 1,60 ℳ.
Lange, Rektor, Übungsschule der Rechtschreibung und Zeichensetzung. 5. verb. Aufl. Leipzig 1906. Dürr'sche Buchhandlung. 50 ₰.

Lange, Rektor, Praktisches Handbuch für den Rechtschreibeunterricht. 2. Aufl. Leipzig 1903, Dürr'sche Buchhandlung. 2,50 ℳ.
Engelien u. **Fechner**, Übungsstoff für den Unterricht in der d. Rechtschreibung, methodisch geordnet. 11. A. Berlin 1904, W. Schultze.
Meyer, J., Lehr- und Übungsbuch. 18. A. Hannover 1905, Meyer. 30 ₰.
Kahlo, Martin, Deutsche Rechtschreib. 4. A. 4 Hefte. Breslau 1903, Hirt. 1,15 ℳ.
Meyer, Joh., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 6. A. Leipzig, 1905. Dürr'sche Buchh. 3 ℳ. (Empfehlenswert.)
Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch. 6. A. Straßburg 1905, Trübner. Geb. 10 ℳ.
Fuchs, Deutsches Wörterbuch auf etymolog. Grundlage. Stuttgart 1898, Hobbing & Büchle. 3,25 ℳ. — S. auch die Literatur über Grammatik.

Aufsatz.

Becker, K., Der deutsche Stil. Bearb. von Dr. Lyon. 3. A. Leipzig 1884, Freytag. 6,50 ℳ.
Dietel u. **Göhler**, Aufsatzstoffe f. d. Volkssch. 3. A. Leipzig 1900, Klinkhardt. 1,50 ℳ.
Engelien, Sammlung von Musteraufsätzen für die Volkssch. u. die Mittelklassen höh. Knaben- u. Mädchensch. 8. A. Berlin 1902, Schultze. 2,20 ℳ.
Hentschel, Der Schulaufsatz in s. Verbind. mit d. Lesestoffe. Leipzig 1892, Peter. 1,80 ℳ.
Hermann, P. Th., Deutsche Auff. für die ob. Klassen der Volkssch. und für Mittelsch. 4. A. Leipzig 1904, Wunderlich. 2,80 ℳ.
Herold u. **Wormstall**, 500 Aufsätze. Im Anschluß an die Crüwellschen Lesebücher f. Mittelklassen. 4. A. Münster i. W. 1905, Heinr. Schöningh. 1,80 ℳ.
— Aufsätze für Oberklassen. 4. A. Ebenda. 1905. 2,20 ℳ.
Schneiderhahn, Planmäßig geordnete Musterbeispiele zum schriftl. Gedankenausdruck, 10. A. Freiburg 1900, Herder. 2,80 ℳ.
— Die schriftl. Arbeiten a. d. gewöhnl. Geschäftsleb. Stuttgart 1899, Muth. 45 ₰.
Löser, Der schriftliche Verkehr. 2. A. Karlsruhe 1899, Reiff. 1 ℳ.
Kahnmeyer u. **Schulze**, Inwiefern bedarf der Auff. in Volks- und Bürgersch. einer Sichtung u. teilw. Umgestalt.? 3. A. Bielefeld 1899, Velhagen & Klasing. 50 ₰.
— Stoffe für den d. Auff. in ausführl. Darstellung. 2 Tle. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1. Tl. 8. A. 1904. 3 ℳ. 2. Tl. 4. A. 1904. 3,60 ℳ. (Für Volkssch. bes. d. 1. Tl.)
Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht. 2 Tle. Leipzig 1903, Wunderlich. 4 ℳ.
Lindner, Die Aufsatzüb. auf Grundl. des deutsch. Normalstücks. Gütersloh 1895, Bertelsmann. 60 ₰.
Linnig, F., Der d. Auff. in Lehre u. Beispiel. 10. A. Paderborn 1905, Schöningh. 3,40 ℳ.
Matthias, Th., Aufsatzsünden. Warnende Beispiele zu Nutz und Frommen der deutschen Schuljugend und zur Ersparung vieler roter Tinte gesammelt und erläutert. 2. A. Leipzig 1901, Voigtländer. 60 ₰.
Naumann, Theoretisch-prakt. Anl. zur Abf. d. Auff. 7. A. 3 Tle. Leipzig 1903, Teubner. geb. 5 ℳ.
Wohlrabe, Dr., Die Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht. Halle 1892, 1 ℳ.
Ziemann, Dr., Der Aufsatzstoff in der Volkssch. Breslau 1897, Hirt. 1,80 ℳ. (Zeigt in entwickelnder Weise, wie die Unterrichtserg. aus den versch. Fächern zu verwerten.)

IX. Lektionsentwürfe.

A. Anschauungsunterricht.

Knabe und Vogelnest.

Anschauungsmittel: Ein vorjähriges Vogelnest (von Grasmücke, Fink oder dergl.) und das Kehr-Pfeiffersche Bild.

I. Wir wollen eine Geschichte hören von einem Knaben, der ein Vogelnest mit jungen Vögeln fand. Ob er den Vögeln etwas zu leide tat? —

Wer hat schon ein Vogelnest gesehen? Von welchen Vögeln? Das Storchnest ist groß, fest, aus Zweigen und Ästen gebaut. Das braucht der Storch nur auszubessern, wenn er im Frühling wieder zu uns kommt. Auch die Schwalbe baut ein sehr festes Nest. Aber die Nester der meisten kleinen Vögel sind viel

zarter und zerbrechlicher. Seht hier ein Nestchen vom vorigen Jahre; das hat eine Grasmücke (Nachtigall rc.) gebaut. Es ist aus Halmen, Gräsern, dünnen Zweigen gebaut und mit Federn und Wolle warm ausgepolstert. Solch ein Nestchen muß alle Jahre neu gebaut werden. Wenn man es anrührt, zerreißt man es dem armen Vogel leicht oder stößt es herunter. Liegen erst Eier oder junge Vögel darin, so darf man nicht hineinfassen, da die Eier oder die Jungen leicht zerdrückt werden können.

II. Ein Nestchen mit 5 jungen Vögeln seht ihr auch auf diesem Bilde. Das Nest ist in einem dichten Strauch gebaut. Am Boden sind Brombeerranken, Farnkräuter und Gräser dicht durcheinander gewachsen und schützen das Nest gegen Katzen und andere Tiere. Hinter dem Strauche stehen hohe Waldbäume, wir sehen die Stämme. Die Bäume geben den jungen Vögeln schönen Schatten. Die jungen Vögel haben nur ganz kleine Federchen; daher frieren sie leicht, auch können sie noch nicht fliegen. Die alten Vögel holen ihnen fleißig Würmer. Jetzt schreien alle fünf sehr, weil der alte Vogel sie verlassen hat. Er sitzt über ihnen auf einem Zweige; es ist eine Grasmücke. Auch er zwitschert laut und schlägt mit den Flügeln. Er hat Angst um seine Kinderchen; denn ein Knabe — wir wollen ihn Karl nennen — hat das Gezwitscher der Kleinen gehört und die Zweige auseinandergebogen. Jetzt sieht er das Nestchen. Karl sieht recht wild aus. Im Sommer streift er viel in Feld und Wald umher; daher muß er seine Kleider schonen und hat nichts an als Hosen und Hemde. Er muß auch heute schon tüchtig herumgespielt haben; denn er hat schon einen Hosenträger verloren und das Hemd sehr unordentlich zugeknöpft. Der Vogel fürchtet deshalb, daß Karl in das Nest fassen und den Jungen Schaden tun werde. Und wenn er auch nur näher herankäme und in das Nest hineinsähe, würden die Kleinen sehr erschrecken und ängstlich schreien, weil sie bis jetzt nur den kleinen alten Vogel, aber noch nicht solchen Riesen mit so großen Augen gesehen haben. Mit seinem lauten Geschrei will also der Vogel den Knaben bitten, und Karl versteht auch die Bitte recht gut. Sie soll heißen:

„Knabe, ich bitt' Dich — — —
— — — — — — — — —.
Wenn Du schaust mit den großen Augen hinein".

(Dieser Abschnitt wird zusammengefaßt, das Verschen eingeübt, und dann wird der zweite Teil ähnlich behandelt.)

III. Vogelnester, die ihr findet, dürft ihr nicht ausheben. Ihr dürft auch die Vögel, welche brüten oder die Jungen pflegen, nicht erschrecken. Denn dadurch betrübt ihr die alten Vögel sehr. Sie verlassen ihre Nester. Dann erfreuen sie euch nicht mehr durch ihren schönen Gesang. Die Jungen gehen zu Grunde und fressen keine Raupen mehr. Raupen sind sehr schädlich, und eine einzige Vogelfamilie kann in einer Woche 1000 und mehr davon verzehren. Kinder, die Vogelnester zerstören, sind also böse, hartherzig und auch dumm.

(Neben der Erläuterung der Situation [in sprachlichem Interesse] ist Erweckung des sozialen und besonders des sympathetischen Interesses die Hauptsache bei der Behandlung in Frage und Antwort.)

B. **Schreiblesen.** (Reine Schreiblesemethode.)

Einführung des n.

I. Vorübungen. (Im Anschluß an die Anschauungslektion.) Analyse und Synthese: ein Nest, das neue Nest, das Nest ist neu u. a. Verbindungen mit n.

Wir wollen heute das n lesen und schreiben lernen.

II. **Lesen und Schreiben.** Sprecht langsam das Wort Nest. Welchen Laut hören wir darin zuerst? Ich spreche ihn noch einmal recht deutlich vor. Sprich ihn nach: du, du, alle! — Ich schreibe euch ein n an die Tafel. Lest! Das ist ein — n. Das n sieht so aus: Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich. Wir wollen es zusammen in die Luft schreiben und dabei sprechen: Auf, ab, auf, ab, auf! (Vergleich mit u.)

Die Kinder üben das Schreiben des Lautzeichens auf der Schiefertafel; der Lehrer verbessert und belehrt.

III. **Leseübung.** Der Lehrer stellt den Buchstaben n auf die Lesemaschine,[1]) läßt die Kinder das n lesen und solange dabei aushalten, bis er eu an n herangeschoben hat, worauf die Kinder neu aussprechen (andere Verbindungen, Selbsttätigkeit der Schüler!) An der Tafel steht n. Setzt daran eu, u, a; setzt davor ei. Lest ei — n — e. An der Tafel stehen die Wörtchen: ein, eine, neu, neue, nu. Lest und zerlegt die Wörter! Schlagt die Fibeln auf. Lest die Wörter auch hier. Der Lesestoff der Fibel wird dann ab-, zuletzt aufgeschrieben.

C. **Musterstück.** (Oberstufe.)

Hoffnung von Em. v. Geibel.

I. **Vorbereitung.** Wir wollen ein Gedicht behandeln, das uns die Frage beantwortet: Ob wir wohl selbst in der größten Not verzagen dürfen?

Als ich noch ein Knabe war, schickte ein Mann, der aus meiner Vaterstadt nach einer der australischen Inseln ausgewandert war, seine zwei Knaben in die Heimat auf die Schule. Die Knaben waren auf jener Insel geboren, wo es immer Sommer ist, und kamen bei uns im strengsten Winter an; Schnee und Eis bedeckten wochenlang die Erde, Nebel verhüllten die Sonne, und eisig wehten die Winde. Da wurden die beiden Kinder recht traurig, weil es in Deutschland keine Blumen und keine Sonne gebe; denn sie glaubten, daß es immer Winter bleibe. Wir wissen das besser. Wie jene Knaben im Winter, so wollen manche Menschen gleich verzagen, wenn es ihnen einmal schlecht geht. Das ist nicht recht. So gewiß Gott der Herr auf den Winter den Frühling folgen läßt, so gewiß schickt er nach Tagen der Not auch wieder bessere Tage. Das lehrt uns Geibels Gedicht: Hoffnung.

II. **Darbietung.** a) Vortrag 1. des ganzen Gedichtes, 2. des ersten Abschnittes durch den Lehrer.

b) Die Einführung in das Verständnis ergibt folgende Gliederung:

1. Abschnitt, Strophe 1—5. Auch im härtesten Winter dürfen wir auf den schönen Frühling hoffen.

I. Strophe 1—3. Die Härte des Winters.

II. Strophe 4—5. Die Schönheit des Frühlings.

2. Abschnitt, Strophe 6 u. 7. Auch in der größten Not dürfen wir auf Gottes Hilfe hoffen.

I. Strophe 1—3. Vom Winter heißt es: Er dräut (d. i. eine ältere Form für droht) mit trotzigen Gebärden. So spricht man sonst nur von Menschen. Der Winter ist hier also als Person gedacht, „personifiziert“; wir denken ihn uns als einen starken Mann mit trotzigem Gesicht, der alles Leben töten möchte. Mit seinen Händen streut er Eis und Schnee umher. Aber trotzdem verzagen wir nicht; denn wir wissen: „Es muß doch Frühling werden“. (Um festzustellen, daß der Zusammen-

---

[1]) S. die Lesemaschine des Seminardirektors **Dr. Cyranka** im illustrierten Anhange.

hang zwischen Vorder- und Nachsatz den Schülern zum Bewußtsein gekommen ist, empfiehlt es sich, im Vordersatze das Bindewort hinzufügen zu lassen.) Von den Unannehmlichkeiten des Winters ist hier besonders hervorgehoben, daß er Schnee und Eis bringt. In der zweiten Strophe werden dann die Nebel des Winters geschildert. Auch die Sonne ist personifiziert; denn es heißt: die Nebel drängen sich vor ihren Blick (d. i. sie verdunkeln die Sonne). Ebenso ist die Welt als Person aufgefaßt: Die Sonne „weckt" sie zur Wonne, zu neuer Freude. Jetzt schläft die Welt; aber die Nebel müssen verschwinden; das Licht der Sonne ist dann nicht mehr verhüllt und weckt die Welt. Noch eine dritte Unannehmlichkeit bringt der Winter. Diese nennt uns die dritte Strophe, nämlich die Stürme. Sie blasen mit Macht, heftig. Aber auch darob (darum) soll mir nicht bangen; denn der Lenz kommt doch. Er kommt auf leisen Sohlen über Nacht, also unverhofft und sehr schnell. Am Abend war es noch Winter, am Morgen ist schon der Lenz da. Er ist ebenfalls personifiziert; er geht leise, auf leisen Sohlen, um uns zu überraschen. Wir denken ihn uns hiernach im Gegensatze zum Winter als einen frohen, lustigen Knaben.

c) Rückblicke. Der Winter, die Sonne, der Lenz sind personifiziert. Der Winter ist ein rauher, trotziger Mann, der Lenz ist ein froher Knabe. Der Winter bringt Schnee und Eis, Nebel und Stürme. Der Lenz kommt unverhofft und überraschend. Der Abschnitt redet von der Härte des Winters.

Die Kinder lesen den Abschnitt. Dann wird der nächste in derselben Weise behandelt und mit dem vorhergehenden zusammengefaßt zum ersten Hauptteil der schon genannten Gliederung 2c.

III. **Vergleichung:** Der Härte des Winters steht die Schönheit des Frühlings gegenüber. Das Erwachen der Erde ist im ersten Teile des ersten Abschnittes nur angedeutet, im zweiten in schönen Bildern geschildert. Die Härte des Winters ist gekennzeichnet durch das, was er bringt, ebenso die Schönheit des Frühlings. —

Als ein harter Mann ist der Winter auch geschildert in dem Gedicht: „Ein Lied hinterm Ofen zu singen". Aber dieses Gedicht ist heiter, humoristisch, das unsrige ist ernst. Die Sonne ist personifiziert in dem Gedicht von Hebel: „O sieh, wie ist die Sonne müd'". Aber in diesem Gedicht ist die Personifikation weit ausgeführt (die Sonne eine müde Frau, der Abendtau ihr Schweiß, ein Wölkchen ihr Schweißtuch 2c.), bei uns liegt sie in einem Worte. Daß die Erde im Winter schläft, zeigt auch das Gedicht von Krummacher: „Wie ruhest du so stille". Der Frühling wird ganz ähnlich wie hier personifiziert in Lenaus Lied: „Da kommt der Lenz, der schöne Junge". —

Der Gedanke des letzten Abschnittes findet sich auch in der Erzählung: „Der alte Gott lebt noch", in der Strophe: „Hoff, o du arme Seele" 2c.

IV. **Zusammenfassung.** Im ersten Hauptabschnitte ist der Hauptgedanke daran kenntlich, daß er dreimal mit anderen Worten wiederkehrt; er lautet: „Im härtesten Winter dürfen wir sicher auf den Frühling hoffen". In den letzten zwei Strophen kehrt auch zweimal derselbe Gedanke wieder: „In der größten Not darfst du sicher auf Gottes Hilfe hoffen". Dieser Gedanke steht aber im Zusammenhange mit dem ersten: Der Winter ist ein Sinnbild für die Not, der Frühling für die guten Tage, die sichere Hoffnung auf den Frühling ein Vorbild für das rechte Verhalten eines Christen in der Not. Der Zusammenhang ist dadurch kenntlicher gemacht, daß erst bildlich geredet wird: „Wie es frieren mag". Daher fassen wir beide Gedanken in den einen zusammen: „So sicher, wie wir im Winter auf den Frühling hoffen, so sicher dürfen wir auf Gottes Hilfe in der Not hoffen". Fassen wir das Wort Frühling auch im bildlichen Sinne auf, so können wir sagen, der

Grundgedanke liegt in den Worten des Gedichtes: „Nur unverzagt auf Gott vertraut! Es muß doch Frühling werden".

V. **Anwendung.** Wie richtig der Grundgedanke ist, sehen wir an der Geschichte Josephs, Daniels, an Preußens Erniedrigung und Erhöhung. Manches der Kinder hat jedenfalls auch schon die Wahrheit an sich erfahren, z. B. in langer schwerer Krankheit, oder die ganze Gemeinde hat sie erfahren (lange Dürre, der doch noch eben rechtzeitig ein Witterungswechsel folgte); solche Fälle sind heranzuziehen.

Die Schönheiten dieses Gedichtes sind dem Verständnis der Kinder zugänglich; es sind vor allem die Personifikationen. Sie werden hier nochmals zusammengefaßt und gewürdigt. Zum Schluß: Einlesen. —

D. **Aufsatz.** (Oberstufe.)

Was mir an dem schwäbischen Ritter gefällt.

(Im Anschluß an das Gedicht „Schwäbische Kunde" von Uhland.)

In dem zuletzt behandelten Gedichte hat der schwäbische Ritter uns besonders gefallen. Wir wollen in einem Aufsatze zusammenstellen, was uns alles an ihm gefällt. Das Thema lautet also: „Was mir" 2c.

Zuerst lernen wir ihn in seinem Verhalten zu seinem Pferde kennen. Dabei gefällt uns seine Liebe zu seinem Pferde. An die Tafel wird als erster Punkt der erarbeiteten Gliederung geschrieben:

I. Seine Liebe zu seinem Pferde.

Dann wird das Folgende durch wiederholende und entwickelnde Fragen von den Schülern gewonnen: Diese zeigt sich darin, daß er sich nicht von seinem ermatteten Tiere trennt, obgleich es ihn nicht mehr tragen kann. Er bleibt sogar mit dem Pferde, das nur langsam vorwärts kommt, weit hinter dem Heere zurück. Dadurch bringt er sich selbst in die Gefahr, von den umherschweifenden Türken getötet zu werden. Aber er wagt selbst sein Leben, um nur sein treues Tier nicht zu verlassen.

Dieser Abschnitt wird von einigen Schülern nacheinander zusammengefaßt, nachdem die Aufgabe gestellt worden: Zeige, wie der Ritter seine Liebe zu seinem Pferde zeigt.

Ebenso geschieht die Behandlung der übrigen Teile, so daß zuletzt folgende Gliederung an der Tafel steht:

I. Seine Liebe zu seinem Pferde.
II. Seine Kaltblütigkeit.
III. Sein Mut.
IV. Seine Kraft.
V. Seine Bescheidenheit.
VI. Sein Humor.

Diese Gliederung wird eingeübt, der Aufsatzstoff noch mehrere Male von besseren und dann von schlechteren Schülern zusammengefaßt. Dabei ist Mannigfaltigkeit des Ausdrucks nicht nur zu gestatten, sondern sogar anzustreben. Nur wirkliche stilistische und grammatische Fehler werden vom Sprechenden selbst oder zunächst von anderen Schülern, dann von dem, der den Fehler beging, verbessert. Alles weitere ergibt die allgemeine Anweisung zu den Aufsatzübungen.

E. Grammatik.

Einführung der Deklination des Dingwortes.

I. **Vorbereitung:** Am Dingwort können kleine Veränderungen durch Anhängung von Silben vorgenommen werden. Diese Änderung, die man Biegung nennt, wollen wir näher betrachten. Eine solche Änderung kennt ihr schon. Die Mehrzahl wird nämlich oft durch Anhängung von Silben aus der Einzahl gebildet, z. B. Berg, Berg=e. Dabei ändert sich auch das Geschlechtswort: der Berg, die Berge. Aber auch in der Einzahl erleidet das Dingwort solche Veränderungen. In dem Gedichte: „Einkehr" heißt es statt „Wirt" und „Ast" „Wirte" und „Aste", trotzdem nur ein Wirt und ein Ast gemeint ist. Die Biegung des Dingwortes soll uns also heute beschäftigen.

II. **Darbietung:** An der Tafel stehen die Sätze:

Der Wirt war der Apfelbaum.
Das Schild des Wirtes war ein Apfel.
Dem Wirte fehlte es nicht an lustigen Gästen.
Ich fragte den Wirt nach der Schuldigkeit.

In allen diesen Sätzen kommt das Dingwort Wirt mit Geschlechtswort vor. Beides wird unterstrichen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, daß in jedem der 4 Sätze eine andere Form des Geschlechtswortes vor dem Worte Wirt steht und daß dieses selbst nur im ersten und vierten Satze unverändert geblieben ist, dagegen im zweiten „es", im dritten „e" angehängt hat. Im ersten Satze antwortet es auf die Frage: wer oder was? ꝛc. Im ersten Satze steht das Wort im ersten Falle ꝛc. Daraus ergibt sich das herauszuschreibende Schema:

1. Fall: Wer oder was? Der Wirt.
2. Fall: Wessen? Des Wirtes ꝛc.

Durch Umwandlung des Dingwortes in die Mehrzahl in den 4 Mustersätzen oder in anderen Sätzen zeigt sich, daß die Mehrzahl auch 4 Fälle bildet, daß diese auf dieselben Fragen antworten, wie die entsprechenden Fälle in der Einzahl. Weitere Beispiele ergeben, daß jedes Dingwort 4 Fälle der Einzahl und 4 Fälle der Mehrzahl bildet. (Die Einführung ist damit beendet. Hervorgehoben sei, daß die Kinder die einzelnen Fälle (Werfall, Wessenfall ꝛc.) zu erfragen haben. Die genauere Feststellung der Änderungen des Artikels in den verschiedenen Geschlechtern, der Fallendungen der Dingwörter ꝛc. folgt später.)

III. **Vergleichung:** —

IV. **Zusammenfassung:** Die Biegung des Dingwortes geschieht durch Änderung der Endungen des Geschlechtswortes und durch Anhängung von Endungen an das Dingwort. Die Biegung umfaßt 4 Fälle in der Einzahl und 4 in der Mehrzahl. Der erste Fall antwortet auf die Frage: Wer oder was?, der zweite auf die Frage Wessen? ꝛc.

V. **Anwendung:** Bilde die 4 Fälle der Wörter: der Berg, Teil, Hut, Mann, Reiter, Besen, Vater, Garten, Knabe; die Haut, Frau; das Fest, Bild, Faß ꝛc. in der Ein= und Mehrzahl. — Bilde Sätze, in denen diese Dingwörter im 1., 2., 3., 4. Falle der Einzahl, der Mehrzahl vorkommen. Suche aus dem Lesestücke: „Die Maus und der Löwe" die Dingwörter, untersuche durch Fragen, in welchem Falle sie stehen, biege die Dingwörter des Stückes in Ein= und Mehrzahl. —

(Hier ist der Ort, wo auch gegen gewisse dialektische, provinzielle, lokale Fehler anzukämpfen ist, z. B. die Verwechselung vom 3. und 4. Fall in Niederdeutschland, vom 1. und 4. Fall in Nassau u. dgl.).

Der Geschichtsunterricht.

I. Geschichtliches.

1. Die Entwickelung des Geschichtsunterrichtes von den ersten Anfängen bis zu seiner Einführung in den Volksschulunterricht. Die Humanisten forderten zur Hebung des Nationalbewußtseins und zur Förderung nationaler Bildung zuerst das Studium der Geschichte und besonders der Nationalgeschichte. Die Reformatoren, auch hierin die Erben des Humanismus, betonten ebenfalls das Studium derselben. Sie fanden in ihr allerdings nur Beispiele für die Wahrheit eines religiösen oder sittlichen Lehrbegriffes. „Die Geschichte gibt für alle Lehren die besten Exempel und macht sie so ergreifender und behältlicher; sie gibt die Lehren gewaltiglich; und darum sind die Historienschreiber die allernützlichsten Leute und besten Lehrer, wenn sie unerschrocken die Wahrheit schreiben" (Luther).

Comenius (Did. m. Kap. 29) erst wies der Geschichte als Unterrichtsfach mehr Selbständigkeit zu. Er ordnet den ganzen Stoff nach pädagogischen Gesichtspunkten an, wobei ihm die Fassungskraft der Schüler für die Auswahl und Verteilung des Stoffes maßgebend war; er verlangte schon Berücksichtigung der Kulturgeschichte und forderte zur Veranschaulichung der Geschichtsbegriffe einen Vorkursus.

Auch in dem Lehrplane des Gothaer Gymnasiums und in dem für die höheren Schulen Franckes finden wir die Geschichte als selbständiges Fach. Doch hat das gedächtnismäßige Aneignen von Namen und Zahlen mit unserem heutigen Geschichtsunterrichte nur den Namen gemein.

Am Ende des 18. Jahrhunderts hat die Geschichte Heimatrecht auf den Gymnasien und höheren Schulen erworben.

In der Volksschule des 17. und 18. Jahrhunderts konnte der Geschichtsunterricht noch keine Stelle finden, weil es überall am Notwendigsten fehlte, dann aber auch, weil er meist als Anhängsel anderer Fächer auftrat; selbständig konnte er erst werden, als der erzieherische Wert dieses Unterrichtsgegenstandes klarer erkannt und wiederholt ausgesprochen wurde. Nicht wenig trug dazu auch bei, daß sich nach den glorreichen Kriegen Friedrichs des Großen das Nationalgefühl mächtig entfaltete. So kam dann die preußische Schulverwaltung im „General-Landschulreglement" schon mehr einem Volksbedürfnis entgegen, wenn sie den Geschichtsunterricht als selbständiges Lehrfach in den Lehrplan für die Volksschule aufnahm. Es blieb aber bei der theoretischen Forderung, an eine allgemein praktische Durchführung war noch nicht zu denken. Naturgemäß mußte die große Zeit zu Anfang des 19. Jahrhunderts zur Weiterentwickelung des Geschichtsunterrichtes beitragen.

Mit der Hebung der allgemeinen Volksbildung wuchs das Bedürfnis, die Geschichte als selbständiges Lehrfach zu verwerten. Populär geschriebene Geschichtsbücher, wie die von Bredow und Kohlrausch, steigerten die Lust und Liebe zu diesem Gegenstande. Die preußischen „Regulative“ von 1854 betonten denn auch nachdrücklich den Geschichtsunterricht in der Volksschule, stellten ihn aber noch mit den Realien zusammen. Den ihm zukommenden Platz erhält er erst durch die „Allg. Best.“ Jetzt tritt der Geschichtsunterricht als selbständiges und, was noch viel wichtiger ist, als besonders gewertetes Lehrfach in allen Stundenplänen der Schulen des preußischen Staates auf.

2. **Geschichtliches über die Stoffauswahl.** Bis zu Anfang des 19. Jahrhunderts dachte man, wenn von Geschichte die Rede war, nur an Weltgeschichte. Als aber die Erziehungsgrundsätze und die methodischen Forderungen der Philanthropisten und weiterhin Pestalozzis und seiner Schule allgemeinen Einfluß gewannen, begann man zweckentsprechenden Stoff auszuwählen. Schlözer und Dolz fordern schon Berücksichtigung des kulturhistorischen Moments. Bei Schlözer tritt uns auch zum erstenmal die Forderung entgegen, daß das Hauptgewicht auf die vaterländische Geschichte zu legen sei. Entschiedener noch wird diese Forderung betont in Junkers „Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für Volksschulen“. („Kenntnis des Vaterlandes bleibt aber bei der Geschichte wie bei der Geographie die Hauptsache“.) Die Regulative fordern vaterländische Geschichte. Biedermann betont wieder nachdrücklich die besondere Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Die politische Geschichte ist nur soweit heranzuziehen, wie sie zum Verständnis der Kulturgeschichte notwendig ist. Ein Stoffbuch für solchen Unterricht bot später Albert Richter in seinen „Bildern aus der deutschen Kulturgeschichte“.

Zu einem gewissen Abschluß kamen die Erörterungen über die Auswahl des zu behandelnden Stoffes in den „Allg. Best.“, welche beiden Hauptforderungen gerecht werden.

Eine Ergänzung finden die „Allgemeinen Bestimmungen“ in den im Anschluß an den kaiserlichen Erlaß vom 1. Mai 1889 gegebenen Bestimmungen der preußischen Unterrichtsverwaltung, welche fordern:

a) Berücksichtigung der neueren und neuesten Zeitgeschichte zur Vorbereitung des Verständnisses für die Aufgaben der Gegenwart. Kürzungen dürfen daher nicht auf Kosten der Geschichte der neuesten Zeit geschehen.

b) Den Nachweis der Notwendigkeit eines geordneten, starken monarchischen Staatswesens, welches allein im stande ist, die Familie, Freiheit und Rechte des einzelnen zu schützen.

c) Die besondere Hervorhebung der Verdienste der preußischen

Herrscher um das leibliche und geistige Wohl der unteren Volksklassen unseres Vaterlandes.

3. **Anfänge der Methode des Geschichtsunterrichtes.** Hand in Hand mit dem Suchen nach dem geeigneten Stoff geht das Suchen nach der richtigen Methode. Bis zu den Philanthropisten ist von einer besonderen Methode des Geschichtsunterrichtes keine Rede. Bei Basedow begegnen wir einem Fortschritt auf diesem Gebiete. Er will das Verständnis der Kinder für den Stoff vorbereiten, sie mit dem Inhalte historischer Begriffe vorher bekannt machen. Dies suchte er durch frei erfundene Erzählungen und Vorzeigen von Abbildungen in seinem „Elementarwerke" zu erreichen. Diesen Gedanken Basedows hat Salzmann pädagogisch verwertet. Mit Berücksichtigung von Kind und Stoff sucht er die historischen Begriffe am Geschichtsstoff aus der engeren Heimat zu veranschaulichen.

Noch eine methodische Errungenschaft auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes verdanken wir den Philanthropisten. Sollte nämlich der Geschichtsunterricht Verstand und Gemüt bilden, dann mußte der Stoff Eindruck auf die Kinder machen; dies konnte nur durch das lebendige, anschauliche Vortragen des Lehrers bewirkt werden. Dem Vorerzählen folgten das Verständnis bezweckende Fragen, dann das Nacherzählen von seiten der Schüler.

4. **Neuere methodische Bestrebungen.** Die Geschichtsmethodiker des 19. Jahrhunderts haben die Entwickelung der Methodik des Geschichtsunterrichtes eifrig gefördert; es sind dabei hinsichtlich der Anordnung des Stoffes wie der Form der Darstellung sehr verschiedene Ansichten zutage getreten. Man unterscheidet folgende „Methoden":

a) **Die chronologisch-progressive Methode**, d. h. vorwärtsschreitende Methode. Sie hält sich an den natürlichen Gang der Geschichte, beginnt mit den Anfängen und geht den Ereignissen nach bis zur Gegenwart. Sie ist die natürlichste Methode, weil sie denselben Weg nimmt, den die politischen Ereignisse und die Kulturentwickelung selber nahm. Das Kind macht dabei gleichsam den Entwickelungsgang seines Volkes mit durch. Im Rahmen dieser Methode kann auch der Stoff in konzentrischen Kreisen angeordnet werden, wobei jedesmal alle Perioden der Geschichte zu berücksichtigen sind und alljährlich eine Erweiterung erfahren.

b) **Die chronologisch-regressive Methode.** Man geht von der Gegenwart aus und schreitet stufenweise rückwärts zur Vergangenheit. Dem Schüler wird dabei zunächst die Geschichte der Gegenwart zum Verständnis gebracht und aus der nächsten Vergangenheit erklärt, diese wieder aus der Vorvergangenheit u. s. f. bis zu den ersten Anfängen der Geschichte. Diese Methode empfiehlt sich nur für die ersten Stunden beim Beginn des

Geschichtsunterrichtes auf der Mittelstufe (Wilhelm II., Friedrich III, Wilhelm I., dann der Große Kurfürst ꝛc.).

c) **Die gruppierende Methode.** Der Geschichtsstoff wird nach bestimmten Gesichtspunkten gruppiert. Hierbei wird von der chronologischen Reihenfolge abgesehen. Es werden verwandte Stoffe zu Gruppenbildern zusammengestellt. Solche sachlich verwandten Stoffe liefert nach Haupt das Familienleben, das gesellige Leben, das Staats- und Volksleben, das religiöse Leben, die Kunst und Wissenschaft der Völker. Von einer sachlichen Zusammengehörigkeit sah eine zweite Art der Gruppierung ab. Stiehl schlug nämlich vor, den Geschichtsstoff um die vaterländischen Gedenktage zu gruppieren und die Ereignisse alljährlich an denjenigen Tagen vorzuführen, an denen sie sich ereigneten (kalendarische Methode). Auch die Regulative empfahlen diesen Gang, der aber weiter keine nennenswerten Vertreter fand.

d) **Die kombinierende Methode.** Nach dieser soll die Geschichte in unmittelbarer Verbindung mit anderen Unterrichtsgegenständen gelehrt werden. Im Zusammenhang mit der Geographie lehren sie besonders Ritter und Kapp, mit der gesamten Weltkunde Harnisch, mit der biblischen Geschichte und Kirchengeschichte R. v. Raumer, im Anschluß ans Lesebuch Dinter und im Anschluß an die Realien und damit auch ans Lesebuch die Regulative.

e) **Die biographisch-monographische Methode.** Die biographisch-monographische Geschichtsdarstellung gibt Einzelbilder, Biographien hervorragender, zeitbestimmender Persönlichkeiten, die in ganz besonderem Maße Träger geschichtlicher, sittlicher oder religiöser Ideen sind. Um diese wird dann der aus dieser Zeit zu behandelnde geschichtliche Stoff gruppiert. Neben den großen Persönlichkeiten werden auch epochemachende Ereignisse und Kulturzustände geschildert (Monographien). So bietet diese Methode Geschichtsbilder, die vor allem geeignet sind zur Gewinnung ethischer Resultate.

f) **Die kulturgeschichtliche Methode.** Sie geht überall von einem Zuständlichen, dem Gesamtbilde des Volks- und Kulturlebens einer bestimmten Zeit aus, sucht die Summe der Lebensäußerungen eines Volkes zu zerlegen und in ihren einzelnen Teilen zu verstehen. Alles Tatsächliche wird diesem Gesamtbilde so eingefügt, daß es einmal dieses hebt und ins rechte Licht setzt, dann aber auch selbst nur innerhalb des Gesamtbildes verstanden werden kann.

Im Schulunterricht verknüpft man am besten die dem Schüler wissenswerten und seinem Verständnis entsprechenden kulturgeschichtlichen Momente mit den biographisch-monographischen Bildern. Ein kultur-

geschichtlicher Unterricht, der neben dem biographischen gesondert einhergeht, ist zu verwerfen.

Besondere Beachtung unter den methodischen Bestrebungen der neueren Zeit verdient die **Herbart-Zillersche Schule.**

Sie stellt den Geschichtsunterricht in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes. Vorbereitet wird derselbe im dritten und vierten Schuljahre durch einen Sagenvorkursus. Der Geschichtsstoff selbst wird unter Anwendung der fünf formalen Stufen in Einzelbildern vorgeführt. Dabei wird derselbe um geschichtliche Höhepunkte gruppiert, die im Mittelpunkte der Einzelbilder stehen. Die Persönlichkeiten werden besonders als Träger geschichtlicher und sittlicher Ideen betrachtet, die Ideen selbst klar hervorgehoben und in ihrer Entwickelung verfolgt. Der kulturgeschichtliche Stoff findet weitgehende Berücksichtigung. Bei der Behandlung eines durchzuarbeitenden Geschichtsabschnittes wird von einem poetischen Stoffe, Gedicht[1]), Sage u. dgl. ausgegangen, durch Lesen von Quellenschriften der Stoff gewonnen und unter Anwendung des darstellenden Unterrichtes ergänzt, erweitert und vervollständigt. Durch diese Bestrebungen hat die Herbart-Zillersche Schule den Geschichtsunterricht wirksam gefördert und auf die weitere Ausgestaltung der Methode einen großen und segensreichen Einfluß ausgeübt.

Zu erwähnen ist noch Dörpfeld[2]), der für den Geschichtsunterricht Berücksichtigung der Gesellschaftskunde verlangt.

II. Bedeutung und Aufgabe des Geschichtsunterrichtes.

Die Geschichte zeigt, wie geschichtliche, sittliche und religiöse Ideen sich auswirken in den Ereignissen, Handlungen und Kulturzuständen eines Volkes, wie sie trotz starker Schwankungen doch das Bleibende sind und deshalb eindringlich zur Weiterarbeit auffordern. Sie zeigt auch die sittliche Aufgabe der Gegenwart und rüstet mit der notwendigen sittlichen Kraft aus. Das erreicht sie aber nicht durch abstrakte Lehren, sondern durch die leicht faßbare, allen verständliche Sprache des konkreten Beispiels. Deshalb ist diese Sprache für die Charakterbildung auch eine so wirksame. Unausgesprochen fordert die Geschichte durch diese Beispiele auf zu ebensolcher Charakterstärke, Selbstverleugnung, Vaterlandsliebe, Tapferkeit, Treue, Tatkraft, zu ebensolch werktätigem Gemeinsinn. Und dann wieder warnt sie, schreckt sie ab durch die Beispiele niedriger Habsucht, unmenschlicher Grausamkeit, frevelhaften Hochmutes, eitler Selbst-

[1]) „Immer bleibt die Hilfe der Poesie nötig, um die entfernten historischen Objekte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären" (Herbart).

[2]) Die Gesellschaftskunde. Gütersloh, Bertelsmann. 60 ₰. — Repetitorium der Gesellschaftskunde. Ebenda. 30 ₰.

überhebung und selbstsüchtiger Zersplitterung. Sie läßt das Kind ahnen, fühlen und erfahren, daß Gott in der Geschichte eine gewaltige Sprache redet und allenthalben die göttliche Vorsehung waltet.[1])

Weiterhin gibt die Geschichte auch die geistige Kraft, die sittlichen Aufgaben zu erfüllen. Sie übt das Gedächtnis, schult die Phantasie, bildet das Denken, vertieft das religiöse Bewußtsein, veredelt das Gefühl, festigt den Willen und weckt das verschiedenartigste Interesse. Sie bereitet daher in hervorragender Weise den künftigen Bürger vor, stattet ihn mit Menschenkenntnis aus; denn er hat mit den Besten aller Zeiten idealen Umgang gepflogen, in geistigem Verkehr gestanden; er ist besonnen im Urteilen, voll ehrfurchtsvoller Scheu vor dem geschichtlich Gewordenen, begeistert ohne Schwärmerei, weitherzig, unverzagt, hoffnungsfroh, voll Vaterlandsliebe und Treue gegen sein Fürstenhaus: die Geschichte will den Schüler befähigen, daß er sich als sittlich-religiöser Charakter später selbsttätig an der Entwickelung seines Volkes beteilige.

Damit ist auch schon die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes bezeichnet. Denn soll derselbe diese große Bedeutung erlangen, dann muß der Geschichtslehrer vor allem die Geschichte der Vergangenheit dem Schüler zur Kenntnis und zum Verständnis bringen, damit er die Gegenwart verstehen kann. Dabei ist aber das Mitteilen von Kenntnissen aus dem Gebiete der Geschichte nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Denn die geschichtlichen Tatsachen und Ereignisse sollen in letzter Linie zeigen — natürlich in einer den Kindern verständlichen Weise —, wie die Menschheit in ihrer Gesamtheit fortschreitet und fortschreiten soll zur sittlichen Vollkommenheit gerade so wie der einzelne Mensch; sie sollen zeigen, wie das Gute, in welcher Form es auch immer auftritt, zum Siege kommt, wenn auch ein Fortschritt manchmal kaum zu erkennen ist. Besonders sind die geschichtlichen Persönlichkeiten zu werten als Träger sittlicher Ideen. Natürlich darf der Unterricht nicht ausarten in gefühlvolles und flaches Moralisieren. Endlich ist auch zu zeigen, daß die Weltgeschichte ein Stück der Geschichte des Reiches Gottes ist, daß sie das Werk dessen ist, der mit seiner Allmacht und Weisheit die Geschichte der Völker leitet und lenkt, in ihr seine Güte und Liebe offenbart. Sie muß daher auch dartun, wie Gott sich heute noch der Menschheit annimmt, wie die Geschichte eines Volkes die Geschichte der göttlichen Erziehung ist, und wie Gott auch heute noch in der gewaltigen Sprache der Ereignisse mit uns redet, wie die von dem sittlich-religiösen Geiste durchdrungenen und getragenen Bestrebungen Erfolg haben. Dies wird

[1]) „Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Teil der Schuld" (Herbart).

nicht in dürren Worten und trockenen Nutzanwendungen ausgesprochen, sondern der Schüler soll es fühlen, die ganze Art der Behandlung, der Geist, der in der Geschichtsstunde zum Ausdruck kommt, soll den Eindruck erwecken: Die Weltgeschichte ist das Weltgericht.

Ist dem Schüler so die Geschichte der Vergangenheit zum Verständnis gebracht worden, und hat er aus ihr die Grundsätze kennen gelernt, nach denen sich das Leben des zukünftigen Staatsbürgers regeln muß, dann wird er auch mit den Aufgaben der Gegenwart bekannt gemacht.

Das Endresultat des ganzen Geschichtsunterrichtes muß eine warme, nachhaltige Begeisterung sein, die den Schüler antreibt, sich dermaleinst seiner Individualität und seinen Kräften gemäß sittlich auszuwirken innerhalb seiner Volksgemeinschaft. Und gerade die Begeisterung wird das Unterpfand sein, daß der in die richtigen Wege geleitete Charakter nach dieser Seite hin sich entwickelt und festigt.

III. Auswahl und Anordnung des Stoffes.

Soll der Geschichtsstoff das Kind befähigen, später als sittliche Persönlichkeit an der Entwickelung seines Volkes selbsttätigen Anteil nehmen zu können, dann ist damit auch der Maßstab für die Auswahl des Stoffes gegeben. An sittlich hervorragenden Gestalten muß sich des Schülers Charakter heranbilden.[1]) Diese Gestalten werden aber nicht aus der alten Geschichte, auch nicht aus der Geschichte fremder Völker genommen, sondern es sind solche Männer und Frauen, die Träger der geschichtlichen, sittlichen und religiösen Ideen seines eigenen Volkes sind. Hierbei erfährt dann der Schüler mit Stolz, daß gerade die Fürsten seines Volkes sich dieser hohen Aufgabe stets bewußt gewesen sind, und daß sie in selbstloser Hingabe an die Gesamtheit hervorragende Mitarbeiter an der Weiterentwickelung ihres Volkes waren. Sodann ist diese Entwickelung selbst in großen, für den Schüler klaren Zügen in ihrem Werdegang darzulegen, wobei hauptsächlich die Kristallisationspunkte der Entwickelung zu berücksichtigen sind, das Dazwischenliegende nur soweit, als es zum Verständnis der einzelnen Zeitabschnitte nötig ist. Bei einer Auswahl nach solchen Gesichtspunkten erhalten wir ethisch und kulturell wertvollen nationalen Stoff, der zu einheitlichen Geschichtsbildern verbunden wird. Auch die Geschichte der Gegenwart muß weitgehendste Berücksichtigung finden; denn nur dann kann der Schüler die wichtigsten Aufgaben seines Volkes verstehen und begreifen, daß dieses eine große Kulturmission unter den Völkern der Erde zu erfüllen hat, an welcher er an seinem bescheidenen Teile mitarbeiten soll.

[1]) „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert" (Herbart).

Der eigentliche Geschichtsunterricht beginnt erst im 4. Schuljahre. Eine Art Vorkursus hat ihn schon vorbereitet, nicht in besonderen Stunden, sondern im Anschluß an den übrigen Unterricht. Mit den Kindern im 3. Schuljahre werden Sagen und kleinere geschichtliche Erzählungen der Heimat, mit Hinweis auf die Kaiserbilder Geschichten aus dem Leben unseres Kaiserpaares, Friedrichs III. und Wilhelms I., wie sie das Mittelklassen-Lesebuch bietet, gelesen und besprochen. Auch eine zweckmäßig betriebene Heimatskunde nimmt Rücksicht auf die Bildung des geschichtlichen Sinnes; belebt und weiter entwickelt wird derselbe durch kleine patriotische Gedichte und durch eine entsprechende Schulfeier an vaterländischen Festtagen.

Auf der Mittelstufe (in mehrklassigen Schulen im 3.—6. Schuljahr) kommen Bilder aus der vaterländischen Geschichte zur Behandlung. Begonnen wird mit der Gegenwart, nicht weil die Verhältnisse einfacher sind, sondern aus praktischen Gründen. Das Kind hat schon in Schule und Haus von seinem Kaiser gehört, seine Bilder gesehen und seinen Geburtstag mitgefeiert (Sammlung apperzipierender Vorstellungen); es hat somit ein natürliches Interesse daran, mehr von ihm zu hören. So werden ihm dann in einfacher, schlichter, warmer Darstellung die Gestalten des Kaisers und der Kaiserin vorgeführt und darauf rückwärts schreitend nacheinander die Hohenzollern-Fürsten und -Fürstinnen bis zum Großen Kurfürsten,[1]) wobei gerade auf dieser Stufe charakteristische Züge und Erzählungen verwertet werden.[2]) Der Kursus ist einjährig.

Der Stoff der Mittelstufe bildet auch den Grundstock für den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe. Nur wird er hier vertieft, erweitert, mit Rücksicht auf den Fortschritt mehr im Zusammenhang in chronologisch-progressiver Anordnung dargestellt und mit dem kulturgeschichtlichen Material verflochten. Hinzu kommen im ersten Jahre Bilder aus der deutschen Geschichte bis zur Zeit des Interregnums; im zweiten Jahre solche aus der Zeit Rudolfs von Habsburg bis zum Großen Kurfürsten, wobei auch die Geschichte des brandenburgischen Staates aus der Zeit vor dem Großen Kurfürsten Berücksichtigung findet. Der Kursus ist zweijährig. Der Stoff der Mittelstufe kommt jedes Jahr zur Behandlung.

Außerdeutsche Geschichte kommt nur soweit in Betracht, als ihre Kenntnis zum Verständnis der deutschen und vaterländischen Geschichte gehört. Im einzelnen richtet sich Inhalt und Umfang des auszuwählenden

[1]) Vergl. die von der Regierung in Magdeburg unter dem 11. Mai 1891 vorgeschriebenen Lehrpläne für den Geschichtsunterricht verschiedener Schulsysteme. (Abgedruckt in Hübner, Methodik des Geschichtsunterrichtes.)

[2]) Stoff zu Anekdoten und Sagen für die Mittelstufe bieten Basedow, Germania; Trog, Zollernsagen; Staude und Göpfert, Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterr.; Hannecke u. Spengler, Fünfzehn Bilder aus d. deutschen Geschichte. Düsseldorf (40 ₰). Stacke, Erzählungen. Oldenburg, Stalling. Andrä, Erzählungen.

Stoffes nach dem jeweiligen Stande der Klasse; auch kommt es darauf an, ob Knaben oder Mädchen zu unterrichten sind.

Auch nach dem „Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen" hat die Unterstufe den Unterricht in der Geschichte durch Mitteilungen über die Kaiser und Kaiserinnen aus dem Hohenzollernhause vorzubereiten. Der Mittelstufe ist dann „die zusammenhängende Behandlung der deutschen Geschichte von ihren Anfängen bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges" als Unterrichtsziel gestellt, während der Geschichtsunterricht auf der Oberstufe „die brandenburgisch-preußische Geschichte von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, sowie eine abschließende, nach bestimmten Gesichtspunkten geordnete Darstellung der deutschen Gesamtgeschichte" umfaßt, wobei in der ersten Klasse geeignete Abschnitte aus der deutschen und preußischen Länder- und Verfassungsgeschichte und aus der Kulturgeschichte zur Behandlung kommen. Die außerdeutsche Geschichte wird auch nur insoweit berücksichtigt, „als dies durch den Gang der vaterländischen Geschichte und durch die weltgeschichtliche Bedeutung der außerdeutschen Ereignisse gefordert wird."

Von dem Unterrichte fordert er, daß er an die sinnliche Anschauung anknüpft und auf die im Lesebuche enthaltenen Gedichte geschichtlichen Inhaltes Bezug nimmt, daß er Teilnahme für die geschichtlichen Persönlichkeiten und Liebe zum Vaterlande weckt, daß er in seinem weiteren Fortgange ein gewisses Verständnis für den Zusammenhang der Ereignisse begründet und auf der letzten Stufe „durch Vergleichungen die Einsicht in den Gang der äußeren und inneren Geschichte des weiteren und des engeren Vaterlandes" erschließt „und so eine entwickelungsgeschichtliche Auffassung der Ereignisse" anbahnt. Vor allem soll der Lehrer dabei „durch eine lebensvolle Darstellung der geschichtlichen Tatsachen die Geister zu einer tiefergehenden Teilnahme" anregen.

Die Allg. Best. schreiben vor: „In der Geschichte sind aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der älteren brandenburgischen Geschichte einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des Dreißigjährigen Krieges und der Regierung des Großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen. Soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, werden die kulturhistorischen Momente in die Darstellung mit aufgenommen. Die Ausführlichkeit und die Zahl der Bilder bestimmt sich nach der Art der Schule und dem Maße der Zeit, die auf den Gegenstand verwendet werden kann." — „Beim Unterrichte in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benutzen. In mehrklassigen Schulen können daneben besondere Leitfäden zur Anwendung kommen. Diktate sind nicht zu gestatten, ebenso ist das rein mechanische Einlernen der Geschichtszahlen, Regentenreihen verboten."

IV. Das Lehrverfahren. (S. die Lektion im „Anhang“.)

Der zu behandelnde Geschichtsstoff ist in Unterrichtseinheiten zu zerlegen. Diese dürfen weder zu viel noch zu wenig Neues bieten. Ihr Umfang richtet sich nach dem Inhalte des Stoffes und nach der geistigen Auffassungskraft der Schüler. Diese Einheiten werden nach den formalen Stufen behandelt; doch ist nicht notwendig, daß in jeder Geschichtsstunde und bei jeder Lehreinheit alle Stufen zur Anwendung kommen.

I. **Die Vorbereitung.** Begrenzt wird diese durch eine sachliche und bestimmte Zielangabe. Die Vorbereitung soll bald die Brücke bilden zwischen den dem Kinde bekannten Gedankengruppen (aus dem früheren Geschichtsunterrichte und anderen Fächern — biblischer Geschichte, Deutsch, Geographie —) und den neu hinzukommenden; bald soll sie den Boden ebnen für die bessere Aneignung des Neuen.

Hier kommt der Erfahrungs- und Anschauungskreis des Schülers zu Hilfe. Da ist es besonders die **Heimat** mit ihren geschichtlichen Erinnerungen und Überlieferungen, mit ihren historischen Gebäuden, Kirchen, Klöstern, Burgen, Stadtmauern, Gräben, Wällen, Denkmälern, Bildern, Plätzen, Ortsnamen, Straßenbenennungen, Inschriften, Münzen 2c., die dem Kinde bekannt sind. Reichen Stoff bietet auch das Volksleben mit seinen Sitten und Gebräuchen, seinen Volksfesten, seinem Schatz von Liedern, Volksreimen, Gedenkversen, Sprichwörtern, Kinderspielen und patriotischen Gedenktagen. Auch Tagesereignisse, Manöver u. dgl. können zur Vorbereitung dienen. Zu verwenden sind ferner der Sagenschatz der Heimat, auch pädagogisch wertvolle Anekdoten, Gedichte, ja sogar einzelne Worte der Sprache, veraltete und fremdländische Ausdrücke, die im Volke feste Wurzel gefaßt haben. Die meisten dieser Vorbereitungsobjekte bereiten zwar weniger das innere Verständnis vor, als daß sie das Interesse wecken und schärfen und Anhaltspunkte für das Gedächtnis geben. Auch hat diese Art der Vorbereitung den Vorteil, daß dem Kinde die Heimat lieb und wert wird; es wird angeleitet zur aufmerksamen, pietätvollen, sinnigen Betrachtung des Alten, bewahrt vor Vandalismus.

Kulturgeschichtliche Bilder werden zuweilen vorbereitet durch eine maßvolle Kritik früherer Kulturzustände. Manchmal muß die Vorbereitung neue Vorstellungen dem Kinde zuführen, die zum Verständnis des darzubietenden Stoffes nötig sind, wie die Kenntnisse des geographischen Materials, der Kriegsschauplätze u. dgl. Am Schlusse der Vorbereitung folgt die Zusammenfassung des Stoffes durch die Schüler.

II. **Die Darbietung.** Ob diese durch den Vortrag des Lehrers (zunächst des Stoffganzen, dann der Abschnitte) geschieht, oder ob der Schüler den neuen Stoff selbst mit erarbeitet — entwickelnd-darstellendes Lehrverfahren —,

oder ob Quellenstücke gelesen werden, das richtet sich nach dem jeweiligen Stoffe. Dasjenige Verfahren, welches jedesmal das meiste Interesse erregt, die meiste Begeisterung erweckt, ist stets das beste. Im allgemeinen kann man sagen, daß rein geschichtliche Darstellungen, Handlungen, Darbietungen von charakteristischen Einzelheiten durch den Vortrag des Lehrers, kulturgeschichtlicher Stoff oder solcher, bei dem von Ursache auf Wirkung oder umgekehrt geschlossen werden kann, am besten durch das entwickelnd-darstellende Lehrverfahren gewonnen werden und Schilderungen, Beschreibungen, Kleinmalerei mehr durch Lesen von Berichten und Quellenschriften. Oft kommen alle drei Lehrverfahren bei einer Lektion zur Anwendung. Als Regel muß gelten: Was der Schüler selbst erarbeiten kann, darf nicht mitgeteilt werden.

Der Vortrag des Lehrers muß wohlgegliedert sein (Angabe von Unterzielen), einfach und volkstümlich, lebendig und warm sich gestalten. Er vermeidet allgemeine Redewendungen, er holt sich gleichsam seine Ausdrucksweise aus dem Sprachschatz des Kindes. Denn der Lehrer darf nicht „wie ein Buch" reden, sondern er muß sich einer volkstümlichen Sprach- und Erzählungsform bedienen. Der Inhalt des Stoffes muß wahr sein. Sage und Legende sind als solche zu kennzeichnen. Werden Personen vorgeführt, so müssen es Gestalten mit Fleisch und Blut sein. Auch ihre Fehler und Schwächen werden erwähnt, aber nicht gerichtet, sondern vom Standpunkte der Sittlichkeit aus beurteilt, milde, ohne Beschönigung, gerecht und frei von Schönfärberei unter jedesmaliger Berücksichtigung der Sitte der betreffenden Zeit. Die Darbietung des Stoffes sei deshalb möglichst objektiv. Besonders typische Stoffe sind ausführlicher zu behandeln. Überall ist äußere und innere Anschaulichkeit zu erstreben. Zur ersten trägt nicht wenig die zweckmäßige Verwendung des bei der Vorbereitung nicht berücksichtigten Vorstellungsmateriales der Heimat bei. Bilder, Skizzen, Karten, Schlachtenpläne, Zeichnungen leisten gute Dienste. Die innere Anschaulichkeit ist erreicht, wenn die Schüler die Bedeutung von Personen und Ereignissen für die Verwirklichung und Weiterentwickelung der geschichtlichen, sittlichen und religiösen Ideen erkannt haben. Kulturhistorische Stoffe sind hervorzuheben, dürfen aber nicht mosaikartig an den übrigen Stoff angereiht werden, sondern sind zu einem einheitlichen Ganzen zu verbinden. — Die einzelnen Abschnitte werden besprochen, mit Überschriften versehen und nacherzählt. Die Darbietung findet ihren Abschluß in der Hervorhebung und Festlegung der historischen Resultate (Historische Merktafeln).

III. **Die Verknüpfung.** Der neu erlernte Stoff wird nun mit dem schon bekannten verglichen, in Beziehung gesetzt und zu einem Gesamtbilde verknüpft. Und gerade das „In-Beziehung-Setzen" des neuen

Stoffes zu dem von früherher bekannten ist für den Geschichtsunterricht von großer Bedeutung. Es ist zugleich eine immanente Wiederholung.

Der neue Stoff wird zunächst mit dem sachlich dazugehörigen, zeitlich zunächstliegenden Stoffe zu einer Vorstellungsgruppe oder -reihe verbunden. Es wird der äußere und innere Zusammenhang hergestellt, der äußere dadurch, daß die geschichtliche Aufeinanderfolge und gegenseitige Bedingtheit der einzelnen Ereignisse und Zuständlichkeiten hervorgehoben wird, der innere dadurch, daß auf die Entwickelung und Auswirkung der geschichtlichen, sittlichen und religiösen Ideen hingewiesen wird. Hierbei lernt der Schüler das Unwesentliche vom Wesentlichen, das Nebensächliche vom Wertvollen und Bleibenden unterscheiden.

Weiterhin tritt auch das früher Erlernte aus der Geschichte in Beziehung zu dem neuen Stoffe. Hierbei wird sachlich und ethisch Gleichartiges und Unterscheidendes herausgehoben und verwertet, soweit es zur Herausstellung des allgemein Gültigen beiträgt.

Auch rein äußerliche Momente können zur Verknüpfung anregen. Der Schauplatz oder Monatstag erinnert an frühere Ereignisse, die Geschichte des eignen Volkes zu einer bestimmten Zeit an die bekannte Geschichte eines anderen aus derselben Zeit.

Endlich wird der neu erlernte Stoff mit dem bekannten und verwandten anderer Lehrfächer verknüpft. Hier ist es besonders der ethisch wertvolle Stoff, der mit ähnlichem oder gegensätzlichem aus der biblischen Geschichte und aus dem Deutschen in Beziehung tritt. Auch bietet der Stoff oft Gelegenheit, auf den geographischen Stoff einzugehen. Natürlich darf die Verknüpfung nie schablonenmäßig geschehen, sondern nur dann, wenn der Stoff ungezwungen die eine oder andere Art der Verknüpfung gestattet.

IV. **Die Zusammenfassung.** Durch das Hervorheben des Wesentlichen und Wertvollen aus dem neubehandelten Stoffe gewinnen wir geschichtliche Belege für geschichtliche, ethische und religiöse Wahrheiten. Diese werden unter Mitarbeit der Schüler von dem konkreten Stoffe losgelöst und in eine allgemein gültige Form gebracht. Das ist die Aufgabe der Zusammenfassung. Die geschichtlichen Wahrheiten werden meistens dadurch gewonnen, daß die Personen und Ereignisse in ihrer Bedeutung für die staatliche und kulturelle Entwickelung unseres Volkes gewertet werden. Oft kommt diese Bedeutung in charakteristischen Aussprüchen berühmter Persönlichkeiten zum Ausdruck. Hier finden auch die Wahlsprüche der Hohenzollernfürsten Verwertung. Allgemein gültige ethische Wahrheiten kann man zusammenfassen in ein Sprichwort, ein Dichterwort oder eine Sentenz, die religiösen endlich in einen Bibelspruch oder eine Liedstrophe.

Auch bei diesem methodischen Schritte ist festzuhalten, daß sich nicht aus jeder Lehreinheit solche Wahrheiten gewinnen lassen. Nur wo sich

eine solche ungezwungen aufdrängt, wird sie in eine abstrakte Form gebracht und eingeprägt. Dabei ist darauf zu halten, daß sich ein bleibender Grundstock solcher Wahrheiten bildet, der immer wieder herangezogen wird, so daß sie dem Schüler zum unverlierbaren Eigentum werden. Denn sie sind zu gleicher Zeit Grundsätze, die das Leben des einzelnen und das der Gesamtheit regeln und bestimmen, und die hauptsächlich dazu beitragen, den künftigen Staatsbürger zu bilden und zu erziehen.

V. **Die Anwendung.** In den meisten Fällen wird sich die Anwendung der gewonnenen Ergebnisse auf das Leben des Zöglings von selbst ergeben. Die ganze Art des Unterrichtes, die Begeisterung, mit welcher der von warmer vaterländischer Gesinnung erfüllte Lehrer für Persönlichkeiten, Ereignisse und Ideen eintritt, ist eine Mahnung zur Nachachtung und zugleich zur Anwendung auf Herz und Willen des Schülers, eindringlicher als jede Art trockener Nutzanwendung. Nur „bei hervorragenden Zügen aufopfernder Vaterlandsliebe, unbeugsamer Redlichkeit, Wahrheitsliebe, Überzeugungstreue, selbstloser Hingabe für das Wohl der Mitmenschen, heldenmütiger Standhaftigkeit und Ausdauer, oder auch beim Anblick der Kehrseite, der rohen Willkür und Herrschsucht" ist „eine eindringliche Apostrophe an die Schüler gar wohl am Platze" (Leutz).

Eine zweite Seite der Anwendung ist die möglichst vielseitige Verwendung des Stoffes selbst bei mündlichen Übungen. Gliederung und Erzählung wird wiederholt und fest eingeprägt. Besondere Beachtung finden dabei die historischen Resultate, und bei diesen wieder die Einprägung der notwendigsten Zahlen. Die letzteren werden in Beziehung gesetzt zu schon bekannten und damit die Ereignisse zeitlich festgelegt. Zuweilen genügen sogenannte runde Zahlen. Ferner werden historische Wanderungen gemacht, geschichtliche Erinnerungen wachgerufen, die sich an einen Ort, eine Gegend, einen Fluß, an bestimmte Tage oder Monate, Jahre, Jahrzehnte oder Jahrhunderte knüpfen. Auch können hier auf dieser Stufe einschlägige Lesestücke und Gedichte herangezogen werden, wobei der Schüler angibt, inwieweit der Inhalt des Gelesenen das im Unterrichte Dargebotene ergänzt. Manchmal wird auch die Begeisterung der Schüler ausklingen in einem Liede oder einer Liedstrophe.

Reichen Stoff bietet der Geschichtsunterricht zu schriftlichen Übungen. Kleine Aufsätze werden angefertigt, wobei einzelne Punkte der Gliederung oder die gefundenen Wahrheiten zweckentsprechende Überschriften abgeben. Es werden geschichtliche Quer- und Längsschnitte nach bestimmten Gesichtspunkten gemacht, Zeittafeln und „Systemhefte" angefertigt, auch Bildersammlungen von dem Lehrer und den Schülern gemeinsam angelegt, zu welchen die Bilder aus Katalogen, Zeitschriften, wissenschaftlichen Beilagen zu Unterhaltungsblättern 2c. Beiträge liefern.

Nicht willkürlich darf die Art der Anwendung sein, sondern sie muß nach bestimmtem Plane erfolgen, so daß im Verlaufe des Unterrichtes die verschiedenartigsten Übungen zur Anwendung kommen. Am mannigfachsten sind sie am Schlusse größerer Abschnitte, da sie hier mit der Wiederholung zusammenfallen. Eine weitere Anwendung findet der Geschichtsstoff in anderen Unterrichtsfächern, besonders im Gesinnungsunterrichte, aber auch in der Geographie, im Rechnen, Zeichnen, Singen und in der Lektüre (Schülerbibliothek). Eins muß eben ins andere greifen, damit der Zögling befähigt wird, einst als sittlicher Charakter an der Entwickelung seines Volkes mitzuarbeiten.

Der Verlauf einer Geschichtsstunde gestaltet sich nach einem der drei nachstehenden Entwürfe in folgender Weise:

Rein.

Zielangabe.

I. Vorbereitung (Analyse).

II. Darbietung (Synthese).

1. Gewinnung des Stoffes durch Erzählen oder Lesen.

a) Vorerzählen des Abschnittes.

b) Unvollkommenes Nacherzählen.

c) Unterredung zur Berichtigung und zur Herausheßung des kulturgeschichtlichen Stoffes.

d) Vollkommeneres Nacherzählen.

2. Vertiefung:

a) Psychologisches.

b) Religiössittliches.

Frick.

I. Zur Anschauung und ersten Aufnahme.

1. Vorbereitung.

a) Anknüpfung an den letzten Stoff.

b) Zielangabe.

c) Vorbemerkungen.

2. Darbietung durch Erzählung; sofortige Gewinnung der Überschrift bei jedem Abschnitt.

II. Zur vertiefenden Betrachtung.

1. Zusammenstellung der Überschriften (zur Disposition).

2. Vertiefung ins einzelne durch Vergleichung, Verknüpfung, Gruppierung.

Heilmann.

A. Wiederholung.

a) aus früheren Stunden;

b) aus der letzten Stunde.

B. Neuer Stoff.

I. Vorbereitung.

a) Zielangabe.

b) Vorbesprechung (Anknüpfung an Bekanntes; Festlegung der Örtlichkeit rc.).

II. Darbietung.

1. Erzählung der (ganzen) Lehreinheit. Ausnahmsweise auf der Oberstufe auch Erarbeitung („Darstellung") des Stoffes (im Anschluß an Quellenstücke und Abbild.)

a) Erzählung des ersten Abschnittes; kurze Besprechung; Feststellung der Überschriften. (Nochmal. Vorerzählen auf der Mittelstufe.) Nacherzählen. Gleiche Behandl. der übrigen Abschnitte.

b) Nacherzählen der ganzen Lehreinheit.

2. Vertiefende Betrachtung der ganzen Lehreinheit. Charakteristik der Personen, ursächliche Verkettung der Ereignisse. Hervorhebung des kulturgeschichtlichen Stoffes rc.

III. Verknüpfung (Assoziation).		**III. Verknüpfung.** a) innerhalb des neuen Stoffes; b) mit früher gewonnenem Stoffe; c) mit dem Stoffe anderer Unterrichtsfächer.
IV. Zusammenfassung (System).	8. Lehrgewinn.	**IV. Zusammenfassung.** Gewinnung geschichtlicher („Merkheft", Tabellen), sittl. und religiöser Wahrheiten.
V. Anwendung (Methode oder Funktion).	**III. Zur Anwendung (Übung).** 1. Reihenbildung. 2. Gliederung einprägen. 3. Nacherzählen.	**V. Anwendung u. Übung.** Verwertung für das Leben der Schüler; Einprägen der Gliederung und der Hauptsachen, Gruppierung und Reihenbildung. Schriftliche Übungen, Aufschreiben, Aufsätze ꝛc.
		C. Häusliche Aufgaben. Wiederholung des Stoffes („Merkheft", Geschichtsbuch, Lesebuch). Zeichnen einfacher Kartenskizzen. Privatlektüre

V. Literatur und Lehrmittel.

1. Methodische Werke für den Lehrer und neuere Bestrebungen.

Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zur Abhilfe. Braunschweig, Westermann. 1 ℳ.
— Der Geschichtsu. auf Schulen nach kulturgeschichtl. Methode. 2. Aufl. Wiesbaden, 1900. Bergmann. 80 ₰.
Czerwenka, Was lehrt Herbart über den Geschichtsunterricht? 1,50 ℳ.
Dörpfeld, Repetitorium des Realunterrichts. Gütersloh, Bertelsmann. 30 ₰.
— Die Gesellschaftskunde, eine notw. Ergänzung des Geschichtsu. 4. A. Ebenda, 1896. 60 ₰.
Eberhardt, Über Geschichtsu. Wien und Leipzig, 1876. Pichler. 60 ₰.
van Ekeris, Der Geschichtsu. in der Volkssch. Bielefeld 1891, Helmich. 50 ₰.
Fritzsche, Nach welchen Grundsätzen ist der Geschichtsu. zu gestalten, wenn er monarchisch-patriot. Gesinnung wecken und histor. Sinn bilden soll? Bielefeld, 1895. Helmich. 60 ₰.
Günther, A., Vorschläge zu einer zeitgem. Gestalt. des Geschichtsunterr. (Päd. Zeit- und Streitfragen v. J. Meyer. 3. Bd. 5. H.) Wiesb., 1891. Behrend. 50 ₰.
Günther, R., Hilfsbuch zu den Ergänzungen zum Seminarlesebuche (I. Vaterländisches). 2. A. Leipzig, 1899. Dürr'sche Buchhandlung, kart. 1,20 ℳ.
Geistbeck, Methodik des Geschichtsu. Freiburg i. B. 1886, Herder. 3 ℳ. (Gut.)
Hübner, Methodik des Geschichtsu. Breslau. 1,50 ℳ. (Zu empfehlen.)
Krieger, Der Geschichtsu. in Volks-, Bürger- und Fortbildungssch. 1876. Nürnberg, Korn. 2 ℳ.
Liebeskind, Benutzung der Quellen im Geschichtsu. Leipzig, 1891. Haacke, 60 ₰.
Tecklenburg, Die Eingliederung der Heimat- u. Stammgeschichte in die Reichsgeschichte. Hannover, Meyer.

Stein u. **Kamp**, Heimatkunde. Arnsberg 1900, Stahl. 2,40 ℳ.
Mittenzwey, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre als Unterrichtsdisciplin. Wiesbaden 1889, E. Behrend. 1 ℳ.
Ommerborn, Der Geschichtsu. unter bes. Berücks. der neueren Erlasse. Düsseldorf 1891, Schwann. 80 ₰.
Queißer, Der Geschichtsu. in der Volkssch. unter bes. Berücks. der neueren Erlasse. Meißen 1891, Sächs. Schulbuchhdlg. 35 ₰.
Rein, Pickel u. **Scheller**, Das 3., 4., 5., 6., 7. u. 8. Schuljahr. Leipzig, Bredt.
Richter, Die Kulturgesch. in der Volkssch. Wiesb., 1887. E. Behrend. 1 ℳ.
— Quellen im Geschichtsu. Leipzig, 1886. Hesse. 1 ℳ.
Rosenburg, H., Methodik des Geschichtsu. 5. A. Breslau, 1905 Hirt. 1,75 ℳ. (Gut.)
Rusch, Methodik des Unterr. in der Gesch. 5. A. 1903. Wien, Pichler. 1,20 ℳ.
Weigand u. **Tecklenburg**, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Nach den Forderungen der Gegenwart bearb. Hannover, C. Meyer. Ausg. A 10. A. 1905. 1,20 ℳ; Ausg. B 1898. 60 ₰. Dazu heimatgesch. Ergänzungshefte.
Lübbert, Dr. J., Die Verwertung der Heimat im Geschichtsunterrichte an dem Beispiele von Halle a/S. und Umgegend ausgeführt. Halle 1900, Waisenhaus. Vortreffl. Programmarbeit.
Weigand, Der Geschichtsu. nach den Ford. der Gegenwart. 1. Teil u. 2. Teil. 4,80 ℳ.
Ziegler, Der Geschichtsu. im Dienste der Erz. 2. A. 1894. Minden, Hufeland. 60 ₰.

2. Größere Werke zum Studium des Lehrers.

a) Preußische Geschichte.

Hahn, Dr., Gesch. des preuß. Vaterlandes. 24. A. 1895. Berlin, W. Hertz. 6 ℳ.
Pierson, Preuß. Geschichte. 2 Bde. 8. A. 1903. Berlin, Gebr. Paetel. 10 ℳ.
Schmidt, F., Preußens Gesch. in Wort u. Bild. 3. A. 1891. Leipzig, O. Spamer. 15 ℳ.

Für weitergehende wissenschaftl. Studien seien empfohlen:

Ranke, L. v., Neun Bücher preuß. Geschichte. Berlin. 16,20 ℳ.
Droysen, Gesch. der preuß. Politik. 13 Bde. 1855—86. Leipzig, Veit & Co. 118,50 ℳ.

b) Deutsche Geschichte.

Müller, D., Geschichte des deutschen Volkes. 18. A. 1902. Berlin, Vahlen. 6 ℳ.
Dittmar, Deutsche Geschichte. 8. A. 1880. Heidelberg, 4 ℳ.
Kohlrausch, Deutsche Geschichte. 16. A. 1875. Hannover, Hahn. 6 ℳ.
Stacke, Deutsche Geschichte. 7. A. 1897. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 25 ℳ.
Biedermann, Dr., Deutsche Volks- und Kulturgesch. für Schule und Haus. 4. A. 1901. Wiesbaden, Bergmann. geb. 7,50 ℳ.
Richter, A., Bilder aus der deutschen Kulturgesch. 2. A. 1893. Leipzig, Brandstetter. 10 ℳ.
Henne am Rhyn, Dr. O., Kulturgesch. des deutschen Volkes. 3. A. 1903. Berlin, Hist. Verlag. 20 ℳ.
Freytag, G., Bilder aus d. deutschen Vergangenheit. 5 Bde. Leipzig, Hirzel. 28,50 ℳ.
Dahn, Felix, Urgeschichte der römischen und german. Völker. Geschichte der deutschen Urzeit. Leipzig, Breitkopf & Härtel.
Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit bis Friedrich I. Barbarossa. 6 Bde. 100,40 ℳ. Leipzig, Duncker & Humblot.
Henne am Rhyn, Die Kreuzzüge. 3. A. 1903. (Prachtwerk.) 24 ℳ.
v. Raumer, Prof. Dr. Fr., Die Gesch. d. Hohenstaufen u. ihre Zeit. Leipzig, Brockhaus. 18 ℳ.
Sach, Deutsches Leben in der Vergangenheit. 3 Bde. Halle, Waisenhaus. à 6 ℳ.
v. Archenholtz, Geschichte des siebenj. Krieges. 13. A. 1899. Leipzig, Amelang. 3 ℳ.
Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrh. Leipzig, Hirzel. 5 Bände, à 10 ℳ.
Sybel, Die Begründung d. deutsch. Reiches. Münch., Oldenbourg. 7 Bde. à 7,50 ℳ. Volks-Ausgabe. 1901. 7 Bde. geb. à 3,50 ℳ.

c) Alte Geschichte.

Curtius, E., Griechische Gesch. 6. A. 3 Bde. Berlin 1887—1889, Weidmann. 30 ℳ.
Duncker, M., Geschichte des Altertums. 5. A. Leipzig 1878—1886, Duncker & Humblot. 9 Bde à ca. 10 ℳ.

Mommsen, Prof. Dr., Röm. Geschichte. Berlin, Weidmann. 5 Bde. (Bd. I, II, III, V), 32 ℳ.
Jäger, O., Geschichte der Griechen. Mit 145 Abbildungen. Gütersloh. 7,50 ℳ.
— Geschichte der Römer. Mit 181 Abbildungen. Ebenda. 7,50 ℳ.

d) Weltgeschichte.

Becker, K. F., Weltgesch. 4. A. 1903. 12 Bde. Stuttgart, Union, in 6 Bde. geb. 36 ℳ.
Weber, G., Lehrbuch der Weltgeschichte. 21. A. 1902. 4 Bde. Leipzig, W. Engelmann. à Bd. 6 ℳ.
Schmidt, F., Weltgeschichte. 4 Bde., ill. Berlin, Friedberg & Mode. 20 ℳ.
Ranke, L. v., Weltgeschichte. 8 Bde. Leipzig, Duncker & Humblot. 158 ℳ, Textausg. 4 Bde. 40 ℳ.

3. Handbücher, Lehrbücher, Präparationen, Quellensammlungen, kleinere Werke.

Kauffmann-Berndt, Geschichtsbetrachtungen. I. B. Leipzig 1903, Dürr. 3,40 ℳ.
Andrä-Ernst, Grundriß der Weltgeschichte. Leipzig, Voigtländer.
— Die vaterländische Geschichte. Ebenda.
Freundgen, J., Prov.-Schulrat, Geschichtl. Bilder und Vorträge. Beiträge zum Unterricht in der Geschichte (334 S.). Leipzig, 1896. Dürr'sche Buchhandl. 3 ℳ.
Atzler, Handb. f. d. Gesch.-U. u. Lehrerb.-A. 2 Tle. Habelschwerdt 1904. Franke.
Atzler, Quellenstoffe und Lesestücke. 3 Bde. Paderborn 1905, Schöningh.
Fritzsche, Gestaltung der Systemstufen im Geschichtsunterr. Langensalza, Beyer & S.
— Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Neuzeit. 3. A. 1898. Altenburg, Pierer. 5 ℳ.
Heinze, Quellenlesebuch für den Unterr. in der vaterl. Gesch. 3. A. Hannover 1903, Meyer. 3 ℳ.
Hermann u. Krell, Präp. für den Geschichtsu. an Volks- und Mittelsch. 1 Bd. Urzeit bis zum schmalkald. Krieg. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 4 ℳ.
Herbst, Historisches Hilfsbuch. 3 Teile. Kunze, Wiesbaden. 5,10 ℳ.
Hoffmann, Handbuch für den Geschichtsunterricht in den preußischen Volksschulen. 9. A. 1903. Langensalza, Beyer & Söhne. 5,60 ℳ.
Hoffmeyer u. Hering, Lehrbuch für den Geschichtsu. in Seminarien. 3 Teile. Breslau 1903—5, Hirt. (I. 3 ℳ, II. 6 ℳ, III. 3 ℳ geb.)
— Quellenbuch für d. Geschichtsunterr. 3 Teile. Breslau 1903, Hirt.
Lewin, Seminar-Dir., Geschichtsbilder. Ausg. für Lehrer. Hilchenbach, Wiegand. 2 ℳ.
Meyer, J., Bilder aus der Geschichte des deutschen Volkes. Hofmann, Leipzig. 9,50 ℳ.
Mittenzwey, Vierzig Lektionen über die vereinigte Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde. 4. A. 1903. Wiesbaden, Behrend. 2 ℳ.
Patuschka, Volkswirtschaftl. Ergänzungen zum Lehrstoffe der Volksch. 1888. Berlin, Dümmler. 2 ℳ.
Polack, Geschichtsleitfaden für Bürger- und Mittelsch. 16. A. mit 202 Abb. Gera 1904, Hofmann. 2 ℳ.
Pütz, Grundriß der Geschichte und Geographie der alten, mittleren und neuen Zeit. Leipzig, K. Bädeker. Für ob. Klassen 6 ℳ, für mittl. Klassen 4 ℳ.
Rude, Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- u. Mittelsch. Langensalza. 1,60 ℳ.
Schumann, Vaterländ. Geschichtsbilder für ev. Volksschulen. 10. A. Leipzig 1902. 60 ₰.
Spielmann, Dr., Der Geschichtsunterricht. Nach neueren methodischen Grundsätzen bearbeitet. Halle, Gesenius.
Staude, Dr., Göpfert, Dr., Präp. zur d. Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen. 1. Teil. Thüringer Sagen und Nibelungensage. Dresden 1890, Bleyl & Kämmerer. 3,20 ℳ.
Zurbonsen, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. 4 Tle. 5. Aufl. Berlin 1904, Nicolaische Verl.-Buchh. (R. Stricker).
Heinze-Rosenburg, Gesch. f. Lehrerbildungsanst. Hannover 1904, Meyer. 4 Tle. à 2,50 ℳ.
Rosenburg, Geschichte für Präp.-Anstalten. 2 Tle. Ebenda. 1,50 u. 1,60 ℳ.

4. Anschauungsmittel (Wandkarten, Atlanten und Bilder).

Brecher, Histor. Wandkarte von Preußen (von 1415 bis jetzt). 12 *M.*
Droysen, Histor. Atlas in 96 Karten m. Text. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 20 *M.*
v. Spruner, Dr. K., Historisch-geograph. Schulatlas (23 K.). Gotha, Perthes. 5 *M.*
— Historisch-geograph. Schulatlas von Deutschl. (12 Karten). Daselbst. 5,60 *M.*
Putzger, Historischer Schulatlas zur alten, mittleren u. neueren Geschichte (234 Haupt- und Nebenkarten). Leipzig, Velhagen & Klasing. 2,80 *M.*
Velhagen & Klasings kleiner Geschichtsatlas in 17 Haupt- und 23 Nebenkarten. Für den ersten Geschichtsu. herausg. von Putzger. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1,30 *M.* (Für die Volksschule der beste.)
Rothert, Prof. Dr., Karten und Skizzen. Zur raschen und sicheren Einprägung zusammengestellt und erläutert. 5. Aufl. 6 Bde. Düsseldorf, Bagel. Alle Bände zusammen 50 *M.* — Einzelne Bände käuflich; ein vorzügliches, jedes Geschichtswerk aufs beste ergänzendes Werk. Rasche und sichere Einprägung des Geschichtsstoffes!
— 30 Karten zur deutschen Geschichte. (Kleine Ausgabe der Karten und Skizzen.) 2. Aufl. 1,20 *M.* Sehr zu empfehlen!
Bilder zur deutschen Geschichte. Ein Hilfsmittel zur Unterstützung und Belebung des geschichtl. Unterrichtes. Dresden, Meinhold Söhne. 36 *M.*
Hirts histor. Bildertafeln, herausg. von mehr. Schulmännern und Gelehrten. Teil I. Das Altertum bis zum Untergange des Heidentums. 2,50 *M.* Teil II. Von den Anfängen des Christentums bis zum Beg. des 19. Jahrh. Leipzig, Hirt. 2,50 *M.*
Metz u. **Schneider,** Tafeln z. Kunstgeschichte. Breslau, Hirt.
Die Kaiserproklamation zu Versailles am 18. Jan. 1871. Farbendruck nach dem im Königl. Schlosse in Berlin befindl. Ölgemälde von A. v. Werner. 88/66 cm. Leipzig, Wachsmuth. Aufgezogen 4,20 *M.*
Meidinger, 14 Brustbilder (56 × 70 cm). Berlin, Meidinger, à Bild 3 *M.*
Über die Bilder von **Lehmann, Wachsmuth** (Brustbilder berühmter Männer und Frauen), **Lohmeyer** und **Langl** s. den illustrierten Anhang.
Knackfuß u. **Zimmermann,** Kunstgeschichte. 3 Bde. 36 *M.*
— Atlas zur Kunstgeschichte.

VI. Lektionsentwürfe.

A. Wiederholung. B. Neuer Stoff.

Rudolf von Habsburg. (Für etwa 4 Stunden der Oberklasse.)

I. **Vorbereitung.** (Entwickelnd-darstellendes Lehrverfahren.)

a) **Ziel.** Wie es nach dem Untergange der Staufer in Deutschland aussah. b) **Vorbesprechung.** Die Könige Deutschlands sind Ausländer. Welche Übelstände führt dies mit sich? Die Könige sind dem Reiche fern, ihre eigenen Angelegenheiten besorgen sie vor denen des Reiches, bei den Fürsten finden sie geringe Unterstützung. Sie bekümmern sich deshalb auch wenig um das Reich. Die Fürsten eignen sich infolgedessen Krongüter an und üben Königsrechte aus. Wir hören von den Grafen, daß sie sich unabhängig und selbständig zu machen suchen, von den Rittern, daß sie rauben und Gewalttat verüben. Welche Folgen haben wohl diese Zustände? Zahllose Fehden. — Zeit des Faustrechts. — Unsicherheit auf den Straßen, Niedergang des Handels und der Landwirtschaft. „Die kaiserlose, die schreckliche Zeit.“ — Wie können diese Übelstände mit ihren bösen Folgen am nachdrücklichsten abgestellt werden? Durch die Wahl eines Königs. Das Volk verlangt dringend nach einem Herrscher, selbst der Papst drängt die Fürsten zur Wahl. Die Fürsten entschließen sich auch endlich, den Übelständen abzuhelfen. — Was für ein König tut Deutschland not? Ein König, der die Macht und den Willen besitzt, die Königsrechte zu

wahren, die Ordnung und Sicherheit im Reiche herzustellen, Bürger und Bauern zu beschützen, der unparteiisch Recht spricht. Was für einen König werden aber die Fürsten wählen wollen? Einen König, der ihnen die angemaßten Rechte und Vorteile läßt, sie aber vor den übermütigen Grafen und Rittern schützt und die Ordnung im Reiche herstellt, der aber selbst nicht so mächtig ist, daß er ihnen gefährlich werden kann.

Gib im Zusammenhange an:

1. Welche Übelstände die Wahl ausländischer Könige mit sich bringt und welch böse Folgen sie für das Reich hat.

2. Was für ein König Deutschland not tut und was für einen die Fürsten wählen werden.

Überschrift: Die Zustände im deutschen Reich zur Zeit des Faustrechts.

Von diesem neuen Könige wollen wir heute hören.

II. **Darbietung.** 1. a) Unter dem Vorsitze des Erzbischofs von Mainz, der ein kluger und besonnener Mann war und wohl wußte, was dem Deutschen Reiche in dieser schweren Zeit not tat, wählten die deutschen Fürsten den Grafen Rudolf von Habsburg zu ihrem Könige. Auf ihn hatte ein Vorfahr unseres Kaisers, der Burggraf von Nürnberg war, die Fürsten aufmerksam gemacht. Rudolf war zwar nur ein armer und im Vergleich zu den deutschen Fürsten wenig mächtiger Graf. Doch rühmte man vor allem seine ritterlichen Tugenden: seine Klugheit und Tapferkeit, seine Leutseligkeit und Einfachheit und besonders seine Frömmigkeit und Unparteilichkeit. Das war nun zunächst ein Mann nach dem Herzen der Fürsten, aber auch das Volk und das Reich konnten einen solchen Herrscher gebrauchen. Den Fürsten mußte er noch versprechen, ihnen ihre angemaßten Rechte und Vorteile nicht streitig zu machen; dem Papst gelobte er einen Kreuzzug. Darauf wurde er zu Aachen gekrönt. Die Fürsten huldigten ihm, da das Zepter fehlte, auf das Kruzifix. Der Papst bestätigte die Wahl.

Kurze Besprechung.

Überschrift: Rudolfs Wahl.

Nacherzählen des Abschnitts.

b) Der König Ottokar von Böhmen war bei der Wahl Rudolfs nicht zugegen. Er wollte diese auch nicht anerkennen; am liebsten wäre er selbst König geworden. Welche Aufgabe erwuchs Rudolf dadurch? Wir wollen nun hören, wie er Ottokar zur Unterwerfung zwingt und das Reich nach außen zu Ansehen bringt.

Ottokar erkannte die Wahl Rudolfs nicht an. Er führte den Titel eines Königs von Böhmen, auch Mähren gehörte ihm. Vom Reiche hatte er die Länder Österreich, Steiermark, Kärnten und Krain an sich gerissen. Er herrschte also über ein Land, das vom Adriatischen Meere bis zu den Sudeten reichte. Die Hauptstadt seines Reiches war Prag. — Rudolf wollte ihn zunächst durch Güte bewegen, seine Wahl anzuerkennen. Er lud ihn mehrmals zu einer Besprechung ein. Ottokar wollte nicht. Er war ein sehr stolzer Fürst. Vom Deutschen Reiche hatte er sich unabhängig gemacht. Und nun sollte er dem Grafen, „den der Bettelsack drücke", Gehorsam leisten? Nein und tausendmal nein! Erst recht wollte er die Reichsländer Österreich, Steiermark, Kärnten und Krain, wie es Rudolf verlangte, nicht herausgeben. Da mußte denn das Schwert entscheiden. — Rudolf sprach zunächst die Reichsacht über ihn aus, zog dann mit einem kleinen Heere vor Wien und eroberte es. Ottokar fand bei den Großen Österreichs keine Unterstützung. Er mußte daher Frieden machen und Unterwerfung geloben. Die deutschen Gebiete gab er zurück und behielt nur Böhmen und Mähren. Doch blieb er Rudolfs Feind.

Kurze Besprechung.

Erzähle: 1. Was weißt du von Ottokar von Böhmen?
2. Weshalb geriet Rudolf mit Ottokar in Streit?
3. Welches war der Ausgang des Kampfes?

c) Rudolf wollte nun die Länder, die Ottokar abtreten mußte, für sich behalten. Dadurch verdarb er es mit etlichen Reichsfürsten, die ihm den Ländererwerb nicht gönnten. Ottokar fand bei diesen Unterstützung. — Wiederum entbrannte der Kampf. Auf dem Marchfelde bei Wien kam es zur Schlacht. Die beiden Fürsten kämpften tapfer mit. Rudolf focht in der vordersten Reihe. Mit seinem Streitroß kam er zu Fall. Von seinen Leuten gerettet, bestieg er ein anderes Pferd und nahm von neuem am Kampfe teil. Schlimmer erging es Ottokar. Er wurde, von langem Kampfe ermattet, vom Pferde gezogen, seiner Waffen beraubt und dann wehrlos erschlagen, trotzdem Rudolf befohlen hatte, sein Leben zu schonen. Rudolf soll über das Ende seines stolzen und tapferen Gegners geweint haben.

Böhmen und Mähren überließ nun Rudolf dem Sohne Ottokars; Österreich und Steiermark gab er seinem Sohne Albrecht, den er zum Herzog von Österreich machte. Damit kamen die Habsburger nach Österreich.

Kurze Besprechung.

Erzähle: 1. Die Veranlassung zum neuen Kampfe.
2. Den Ausgang des Kampfes.

Überschrift: Rudolfs Kampf mit Ottokar von Böhmen.

2. **Vertiefung:** a) Was erfahren wir über das Verfahren bei einer Königswahl? Unter dem Vorsitze eines Erzbischofs kommen weltliche und geistliche Fürsten zusammen und wählen den König. — Wahl- oder Kurfürsten. — Wie war es bis dahin? Der Papst hatte früher keinen Anteil an der Königswahl. Wie ist es jetzt? Gib an, was du über die Lage von Rudolfs Stammschloß sagen kannst. — Was bestimmte die weltlichen, die geistlichen Fürsten zu Rudolfs Wahl? Rudolf war arm und wenig mächtig, er wurde aber als ein tugendhafter und ritterlicher Herr gerühmt. Daß er ein frommer Mann war, wissen wir aus dem Gedichte: „Der Graf von Habsburg". — Kurze Angabe des Inhaltes. — Welche Bedingungen knüpfen die Fürsten an Rudolfs Wahl? Sie wollen Königsgut und Königsrechte behalten. Ja sie wollen z. B. bei der Verteilung des Reichsgutes, bei Belehnungen und Standeserhöhungen mitreden. Beurteile das Verhalten der Fürsten: sie sind eigennützig und selbstsüchtig. Sie denken nur an ihren Vorteil, nicht an das Wohl des Reiches, es fehlt ihnen der Gemeinsinn. Der neue König darf nicht so mächtig sein wie sie: sie sind neidisch und eifersüchtig. Was gefällt uns aber wieder an den Fürsten? Sie wollen einen persönlich tüchtigen und ritterlichen Herrn zum Könige. Wie zeigt sich Rudolf den Fürsten gegenüber? Er ist klug und nachgiebig. Was mißfällt uns trotzdem? Daß er Königsgut und Königsrechte aufgibt und dem Papst Versprechungen macht, um die Königswürde zu erlangen.

Zusammenhängende Darstellung des vertieften Abschnittes:

1. Was erfahren wir von der Königswahl? Während in früherer Zeit die freien Männer zusammenkamen und den König wählten, kommen jetzt nur noch geistliche und weltliche Fürsten, die man Wahl- oder Kurfürsten nannte, zusammen und wählten unter dem Vorsitze des Erzbischofs von Mainz, eines klugen, besonnenen und vaterländisch gesinnten Mannes, Rudolf von Habsburg zum Könige. Ein Vorfahr unseres Kaisers, der Burggraf von Nürnberg war, hatte die Wahl auf ihn gelenkt. Rudolfs Stammschloß, die Habsburg, und seine Besitzungen lagen im Schweizerlande an der Aar, unweit der Mündung des Flusses in den Rhein.

2. Warum wählen die Fürsten Rudolf von Habsburg zum Könige? Die Fürsten wollen natürlich die Krongüter, die sie in Besitz genommen haben, nicht

herausgeben, auch auf die angemaßten Rechte, wie auf die Mitwirkung bei der Verteilung des Reichsgutes, der Reichslehen und bei Standeserhöhungen, nicht mehr verzichten, denn sie sind eigennützig und selbstsüchtig und denken nur an ihren Vorteil. Sie wählen deshalb auch nur einen armen und wenig mächtigen König, der ihnen nicht leicht gefährlich werden kann. Zudem muß er ihnen noch vor der Wahl versprechen, daß er sie in ihrem Besitze nicht stören will. Was liegt ihnen am Reich, wenn sie nur ihre Macht erhalten und vermehren können! Es fehlt ihnen eben der Gemeinsinn, der um des Reiches willen eigene Vorteile aufgibt. Auf die Macht des neuen Herrschers brauchen sie nicht neidisch und eifersüchtig zu sein, der war ja viel ärmer als sie und auch lange nicht so mächtig. Eins gefällt uns jedoch an den Wahlfürsten: sie wollen wenigstens keinen unwürdigen Mann zu ihrem Könige, sondern einen ritterlichen und tugendhaften Herrn. Rudolfs Tapferkeit, Klugheit, Leutseligkeit und Einfachheit sagten den weltlichen Fürsten besonders zu und den geistlichen Herren seine Frömmigkeit, von der bei der Wahl als Beispiel erzählt wurde, daß er einst bei einer Jagd einem Priester, den ein reißender Gebirgsbach an der Ausübung seines Berufes hinderte, sein Jagdroß gegeben, damit er sein Amt versehen konnte, und ihm am folgenden Tage sogar das Roß zum dauernden Gebrauche im Dienste des Herrn geschenkt habe. Aber nicht nur die Fürsten, sondern auch das Reich und das Volk konnten einen solchen Mann zum Könige gebrauchen.

3. Wie Rudolf sich bei seiner Wahl verhält. Rudolf kannte die Schwächen der Reichsfürsten und war klug und nachgiebig genug, ihnen zu versprechen, was sie von ihm forderten. Freilich mißfällt es uns, daß er aus Rücksicht auf seine Wahl Krongüter und Königsrechte aufgibt, und noch weniger gefällt es uns, daß er sogar dem Papste vor der Wahl Versprechungen macht und einen Kreuzzug gelobt, auch daß er nach der Wahl diese von ihm bestätigen läßt. So wurde denn Rudolf von Habsburg zum deutschen Könige gewählt, vom Papste bestätigt und zu Aachen gekrönt.

2. **Vertiefung:** b und c. Das Verhalten Ottokars von Böhmen bei der Wahl läßt uns eine weitere böse Folge der kaiserlosen Zeit erkennen: Das vom Reiche abhängige Böhmen und Mähren wird selbständig, und die Reichsländer Österreich, Steiermark, Kärnten und Krain werden dem Reiche geraubt. — Gib die Grenzen des Böhmenreiches nach der Karte an. — Welche doppelte Aufgabe fiel Rudolf zu? — 1. Er mußte sich Ottokars Anerkennung verschaffen, 2. das Reichsland zurückfordern. Beurteile die beiden Gegner: beide sind tapfer, mutig, also sich ebenbürtig. Wie zeigt sich Rudolf als Sieger? — maßvoll, gerecht und versöhnlich. Wie zeigt sich Ottokar? — stolz und hochmütig. Weise beides nach! Die Bedeutung des Kampfes mit Ottokar für das Deutschtum. Es mußte sich entscheiden, ob im Südosten Deutschlands die Slaven oder die Deutschen herrschen sollten. Wie sorgt Rudolf nach dem Fall Ottokars für seine Hausmacht? Inwiefern zeigt sich Rudolf dadurch als kluger, weitsichtiger Fürst? Rudolf ist der Begründer der habsburgischen Hausmacht. Dem Haus Habsburg fällt von nun an die Aufgabe zu, für die deutsche Kultur im Südosten Deutschlands zu sorgen. Welche Gefahr liegt aber in der Sorge des Königs für seine Hausmacht? Er setzt seine Angelegenheit über die Reichsangelegenheiten; er erweckt den Neid und die Mißgunst der Fürsten.

Zusammenhängende Darstellung des vertieften Abschnittes.

II. (Fortsetzung der Darbietung.) 1. Rudolf hatte sich nun bei den Großen des Reiches Ansehen und Anerkennung verschafft. Jetzt wollen wir sehen, wie er für die Ruhe und Sicherheit im Inneren des Reiches sorgt.

In den Rheinlanden, in Sachsen und Thüringen trieben die Raubritter ihr Unwesen. Kaufleute, Bürger und Bauern waren ihrer Habe, ja selbst ihres Lebens nicht sicher. — Rudolf forderte die Frevler auf, Ruhe und Ordnung zu halten. Sie aber verlachten den armen Grafen. Da sprach Rudolf die Reichsacht über sie aus. Er bot eine Heeresmacht gegen sie auf, eroberte und zerstörte ihre Burgen und ließ die adeligen Räuber trotz des Widerspruches der Großen und Reichsfürsten hinrichten. — Wie er in Thüringen verfuhr, lesen wir in einer alten Chronik. „Des war Thüringen voll Räuberei. Da gebot der König, daß man die Räuber in dem Lande suchen und ihre Festen zerbrechen sollte. Also zogen des Königs Leute und Ritterschaft aus und die von Erfurt mit ihnen mit ihrem Gezeug und zerbrachen und verderbten sechsundsechzig Burgen und ummauerte Höfe in den Dörfern und auf den Feldern, und wo sie die Räuber ergreifen mochten, da hingen sie dieselben oder schlugen ihnen das Haupt ab. Also geschah es, daß sie allum zogen, und kamen vor Ilmenau und ergriffen darin achtundzwanzig Räuber, die auf der Straße geraubt und gefrevelt hatten, und führten die nach Erfurt. Und der römische König Rudolf saß selber über sie zu Gericht, und sie wurden da von den Seinen zum Tode verurteilt und unter großem Zulauf aus der Stadt geführt und da enthauptet. Es war aber eine Anzahl Edelleute, die nahmen sich ihrer Freunde an, daß ihnen erlaubt ward, sie auf dem Kirchhofe zu begraben.“ (Albert Richter, Quellenbuch.)

Das half. Überall kehrte Ordnung, Ruhe und Sicherheit und damit auch wieder Wohlstand in Stadt und Land ein.

Kurze Besprechung.

Erzähle: 1. Wie es bei Rudolfs Regierungsantritt im Inneren des Reiches aussah.

2. Wie Rudolf die Ordnung wieder herstellte.

3. Was die Chronik über sein Auftreten in Thüringen berichtet.

Überschrift: Rudolf und die Raubritter.

2. **Vertiefung:** Warum konnte sich in der kaiserlosen Zeit das Raubritterunwesen so entwickeln? Die Ritter waren nicht durch größere Reichskriege beschäftigt; es fehlte ein Herrscher, der Recht sprach und auch dafür sorgte, daß sein Urteil ausgeführt wurde. Warum werden die Rheinlande und Thüringen besonders von den Raubrittern heimgesucht? Es sind reiche Länder, sie haben große Verkehrsstraßen, hier wohnten viele Ritter. Beurteilt Rudolfs Verhalten gegen die Raubritter. Rudolf ist versöhnlich — er fordert sie zu Ruhe und Ordnung auf; klug — er macht die Sache zur Reichssache (Acht); gerecht und streng: — „adelig Blut habe ich nicht vergossen, sondern das Blut von Dieben, Räubern und Mördern.“ Welche Folgen hat sein Vorgehen für das Reich? es kehrt Ruhe und Ordnung ein; der Landmann baut sein Feld, der Bürger geht seiner Hantierung nach, und der Kaufmann treibt Handel; der Wohlstand wächst. 2. für Rudolf: er mehrt sein Ansehen bei den Großen und erwirbt sich das Vertrauen und die Dankbarkeit der Untertanen.

Zusammenhängende Darstellung des vertieften Inhaltes.

II. (Fortsetzung der Darbietung.) 1. Ihr wollt nun auch gerne wissen, ob Rudolf das Vertrauen der Fürsten nicht täuschte und auch als König alle die Tugenden zeigte, die von ihm bei seiner Wahl gerühmt wurden.

Es werden nun Beispiele von seiner Güte und Einfachheit, seiner Weisheit, seiner Leutseligkeit und seinem guten Humor so erzählt, daß sie ohne weitere Besprechung nacherzählt werden können.

II. (Fortsetzung der Darbietung.) 1. Von Rudolfs letzter Lebenszeit ist nicht mehr viel zu erzählen. Achtzehn Jahre lang war er deutscher König. Weitere Kriegstaten sind nicht von ihm zu berichten. Nach Italien ist er nicht gezogen. Die Kaiserkrone hat er deshalb nie besessen. Auch den Kreuzzug, den er dem Papst gelobte, hat er nie gemacht. Er versprach sich eben keinen Erfolg davon. Er hatte bis an sein Ende Sorge und Mühe, die Ordnung im Inneren des Reiches aufrecht zu halten und den Landfrieden zu wahren. Er war kein Mehrer, sondern nur ein Ordner des Reiches. — Als er, 70 Jahre alt, in Straßburg den Tod herannahen fühlte, machte er sich auf den Weg nach Speier, wo er sterben und in der Kaisergruft begraben sein wollte. Doch starb er schon auf dem Wege in Germersheim. Seine Leiche wurde nach Speier gebracht und im Dome beigesetzt, 1291. Das ganze deutsche Volk aber trauerte um den geliebten Herrscher.

Überschrift: Rudolfs letzte Lebenszeit und Ende.

2. Vertiefende Betrachtung des **Charakterbildes** Rudolfs von Habsburg.

Auf Grund des bekannten Stoffes werden die einzelnen Charakterzüge hervorgehoben und abschließend zu folgendem Charakterbilde zusammengestellt:

Rudolf von Habsburg kannte die Mißstände im deutschen Reiche, und doch hatte er den sittlichen Mut, die schwere Aufgabe zu übernehmen und zu einem glücklichen Ende zu führen. Diesen sittlichen Mut bewies er auch in der Verfolgung und Bestrafung der Raubritter, die vielfach mit den Großen im Reiche verwandt oder befreundet waren. Ritterliche Herrschertugenden bewundern wir an ihm in seinem Streite mit Ottokar. Entgegenkommend und maßvoll sucht er ihn zuerst durch friedliche Verhandlungen zum Nachgeben zu bringen. Als er durch Güte nichts erreicht, nimmt er rasch und entschlossen den Kampf auf. Voll Mut greift er seinen Gegner mit einer kleinen Schar an, ist jedoch nachgiebig und versöhnlich, als dieser sich demütigt und ihn als König anerkennt. Mit ritterlicher Tapferkeit kämpft er im Entscheidungskampfe in der vordersten Reihe; edelmütig befiehlt er, das Leben seines Gegners zu schonen; mitleidig weint er über dessen ruhmloses Ende. Um die Untertanen der Stammländer Ottokars nicht unzufrieden und aufrührerisch zu machen, überläßt er kluger- und gerechterweise dessen Sohn Böhmen und Mähren. Wenn es uns auch nicht gefällt, daß er die Königsgewalt benutzt und sich eine Hausmacht gründet, so gibt sich darin doch eine staatsmännische Klugheit kund, denn er ist nun nicht mehr auf die Unterstützung der Fürsten allein angewiesen. Voll Einsicht verzichtet er darauf, nach Italien zu ziehen und die Kaiserkrone zu erwerben. Seinen Sinn für gesetzliche Ordnung und für Recht erkennen wir aus seinem Verhalten gegen die Raubritter. Ist er auch nachsichtig gegen die, die sich der Ordnung fügen wollen, so zeigt er sich doch wieder unerbittlich und streng gegen die, die weiterhin Gewalttat verüben. In seinem geraden und rechtlichen Sinne sieht er niemals auf Namen und Stand. Wir bewundern ferner seine menschlichen Tugenden. Demütig und fromm läßt er bei seiner Wahl die Fürsten auf das Kruzifix schwören; einfach und schlicht ist er als Soldat; er flickt sich sein Wams, zieht sich eine Rübe aus dem Felde, schabt und ißt sie; entsagungsvoll verzichtet er auf den Trunk, da nicht alle Soldaten trinken können; gütig ist er gegen jedermann, der ihn sprechen will; leutselig unterhält er sich mit der Bäckersfrau, und voll Humor findet er sich in die für einen König ungewöhnliche Lage. Weise und klug spricht er als Richter das Recht und gewinnt so das Vertrauen und die Liebe seines Volkes. Seine Herrschertugenden, verbunden mit seinen menschlichen Tugenden, machen ihn zu einem der volkstümlichsten Fürsten aller Zeiten.

Hervorhebung der **historischen** Ergebnisse:

1. König Rudolf von Habsburg. 1273—1291.
2. Rudolfs Wahl, 1273.
3. Rudolf besiegt Ottokar von Böhmen. Die Schlacht auf dem Marchfelde, 1278.
4. Rudolf sorgt mit Erfolg für den Landfrieden.
5. Gründung der habsburgischen Monarchie.
6. Rudolfs Tod, 1291.

Hervorhebung der **kulturhistorischen** Ergebnisse:

1. Seit Rudolfs Zeit wählen die Kurfürsten den deutschen Kaiser.
2. Der Papst bestätigt eine Zeitlang die Kaiserwahl.
3. Die Habsburger kommen nach Österreich und übernehmen die Sorge für deutsche Kultur im Südosten Deutschlands.

III. **Verknüpfung:**

a) Rudolf von Habsburg und Heinrich I.

1. Beide finden bei ihrem Regierungsantritt das Reich in Unordnung und von außen bedroht.
   Heinrich: die Widersetzlichkeit der Herzöge und die Bedrohung des Reiches durch die Ungarn.
   Rudolf: das Raubritterunwesen und die Bedrohung des Reiches durch Ottokar.
2. Beide stellen im Innern die Ordnung wieder her.
   Heinrich bringt die Fürsten zur Anerkennung.
   Rudolf unterdrückt die Raubritter.
3. Beide sichern das Reich nach außen.
   Heinrich besiegt die Ungarn.
   Rudolf besiegt Ottokar.
4. Beide heben den Wohlstand des Volkes.
   Heinrich durch Städtegründung und Sicherung der Reichsgrenzen.
   Rudolf durch Unterdrückung der Ungarn.
5. Beide stellen sich die nationale Aufgabe: Sicherung und Ausbreitung des Deutschtums im Osten.
   Heinrich besiegt Wenden und Ungarn. Gründung von Marken.
   Rudolf gründet die habsburgische Hausmacht.
6. Beide beschränken ihre Tätigkeit auf Deutschland, sind Ordner, nicht Mehrer des Reiches.
7. Beide sind ritterliche Gestalten, versöhnlich gesinnt gegen ihre Gegner.

b) Rudolf von Habsburg und Otto der Große.

c) Rudolf von Habsburg und Kaiser Wilhelm der Große.

IV. **Zusammenfassung:** Es werden ganz kurz folgende Wahrheiten entwickelt:

1. geschichtliche: Ein Oberhaupt muß sein, ein höchster Richter.
2. ethische: Hochmut kommt vor dem Fall. — Nur wer auf sich selber steht, ist stark (Hausmacht).
3. religiöse: Gott widerstehet den Hoffärtigen, aber den Demütigen gibt er Gnade.

V. **Anwendung:** 1. Schildere die Not der Bürger und Bauern zur Zeit des Faustrechtes (I).

2. Führe aus, wie auch andere deutsche Fürsten für die Ausbreitung des Deutschtums im Osten Sorge trugen (II).

3. Zeige, wie auch preußische Fürsten dem Unwesen der Raubritter steuerten und die Ordnung im Reiche wiederherstellten (II).

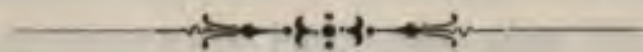
4. Nenne mir andere volkstümliche Fürsten und gib kurz an, was sie volkstümlich machte (II).

5. Zeige, wie es um Deutschland immer schlecht stand, wenn ein mächtiges Oberhaupt fehlte (IV).

6. Weise an geschichtlichen Personen die Wahrheit des Spruches nach: Gott widerstehet den Hoffärtigen, aber den Demütigen gibt er Gnade (IV).

C. Häusliche Arbeiten.

1. Rudolfs Wahl. 2. Rudolf und die Raubritter. 3. Rudolf und die Bäckersfrau. 4. Ein Charakterbild Rudolfs.



Der Unterricht in der Erdkunde.

I. Geschichtliches.

1. Die Anfänge des geographischen Unterrichtes und der Methodik desselben. Das geringe Interesse an geographischem Wissen ließ spät die Geographie als Lehrfach in den Schulen erscheinen. Erst infolge der Kreuzzüge und der Entdeckungen seit dem 15. Jahrhundert (Kolumbus 1492, Cook † 1778 u. a.) erwachte Sinn und Verständnis für geographische Kenntnisse. Nik. Kopernikus († 1543) bekämpfte das von Ptolemäus († 161 n. Chr.) aufgestellte geozentrische Weltsystem; Merkator (Gerhard Kremer) gab (1574) den ersten Atlas heraus, nach dessen Titel und Titelbilde (der Riese Atlas das Himmelsgewölbe auf den Schultern tragend) eine Kartensammlung heute als Atlas bezeichnet wird. So wurde allmählich das Interesse für die Geographie reger. Ihre Aufnahme in den Lehrplan der Schule verlangte zuerst Comenius (Gr. Unterrichtsl. Kap. 29 u. 30). Er ist nach seinen Worten der Begründer der Heimatskunde: „Eine Einleitung in die Geographie findet statt, wenn die Kinder verstehen lernen, was ein Berg, ein Tal, ein Acker, ein Fluß, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist; und in der Astronomie wird es ein Anfang sein, wenn das Kind weiß, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und wenn es bemerkt, daß sie täglich auf- und untergehen.“ Allein seine Forderungen konnten nicht verwirklicht

werden; nur Herzog Ernst der Fromme und A. H. Francke machten Versuche, den geographischen Unterricht in der Schule eine Stätte finden zu lassen, indem jener einen Unterricht in natürlichen und anderen nützlichen Wissenschaften (Winde, Himmelsgegenden rc.), dieser auf Spaziergängen eine Unterweisung der Waisenkinder in allerlei nützlichen Kenntnissen forderte. Erst Rousseau (s. „Emil“, Buch 3) wies mit Nachdruck auf die Geographie wieder hin; er forderte, wie einst Comenius, daß die Anschauung der Dinge selbst an die Stelle der Zeichen gesetzt würde und die geographischen Grundbegriffe durch Anschauung und Erfahrung aus der heimatlichen Umgebung gewonnen würden: „Die beiden ersten Punkte meiner Erdbeschreibung werden die Stadt sein, wo mein Zögling wohnt, und das Landhaus seines Vaters; darauf die dazwischen liegenden Orte, hernach die Flüsse der Umgegend, endlich der Anblick der Sonne und die Art, sich nach den Himmelsgegenden zu richten. Er soll sich selbst eine Karte von dem allen anfertigen, eine sehr einfache Karte, die zunächst nur aus zwei Gegenständen besteht, zu welchen er nach und nach die anderen hinzusetzt, sobald er ihre Entfernung und Lage weiß oder schätzt.“

Rousseaus Grundsatz der Anschaulichkeit wurde von den Philanthropisten (Salzmann, Guts-Muths) weiter verfolgt; man versuchte den von Rousseau empfohlenen synthetischen Lehrgang (Ausgang von der nächsten Umgebung des Schülers, Fortschritt zur Betrachtung des Erdganzen) praktisch auszuführen. E. v. Rochow brachte in seinem „Kinderfreund“ (1776) einige Lesestücke aus dem geographischen Gebiete, so „Die künstliche Erdkugel oder der Globus“, „Eine kurze Erzählung von der Welt“; spätere Lesebücher ahmten dies nach. Ein selbständiges Unterrichtsfach wurde die Geographie erst im 18. Jahrhundert nur in den entwickelteren städtischen Schulen; sie bestand allerdings aus nichts anderem, als aus lose aneinander gereihten statistischen und historischen Notizen. Pestalozzi gelangte in der Theorie zu dem synthetischen Verfahren, allein seine praktischen Ausführungen stimmten mit ihr nicht überein. Anders gestaltete sich der Unterricht bei seinen Schülern Tobler und Henning („Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie und Himmelskunde“), welche die richtige theoretische Erkenntnis Pestalozzis dadurch zur praktischen Durchführung brachten, daß sie den synthetischen Lehrgang einhielten, die Entwickelung der gegenseitigen Verhältnisse in der Geographie und die Selbsttätigkeit des Schülers betonten. Die Art des allgemein herrschenden Unterrichts und die Höhe seines Bildungswertes läßt sich aus dem damals weit verbreiteten Lehrbuch der Geographie von Cannabich (1816) erkennen, das zunächst das Erdganze, dann die einzelnen Teile in buntem Gemisch von Namen und Zahlen darbot.

2. Begründung der neuen Erdkunde durch Karl Ritter und seine Schüler. Ein Umschwung in der Würdigung der Bedeutung und des Bildungswertes der Geographie wie in der Methode wurde durch den von Alexander von Humboldt angeregten **Karl Ritter** (geb. 1779 zu Quedlinburg, gest. als Professor der Geographie in Berlin 1859) hervorgerufen. Seine Ideen finden wir in seinem 19bändigen Werke: „Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie“ 1817 und 1818. Die Grundlage des Unterrichtes bildet die konstante physikalische Beschaffenheit der Erdräume; auf diese ist das Hauptgewicht zu legen. Dabei handelt es sich nicht um eine einfache Aufzählung der Gebirge, Ebenen, Seen, Flüsse, sondern es gilt, eine „lebendige Ansicht des ganzen Landes“, eine Anschauung des plastischen Gesamtbildes eines Landes zu gewinnen. Aus der Kenntnis der bleibenden physikalischen Verhältnisse ist das Verständnis der wechselnden Erscheinungen des Natur- und Menschenlebens abzuleiten; besonders ist der Einfluß der Erde auf ihre Bewohner, die Bedeutung unseres Planeten als eines großen Erziehungshauses für das Menschengeschlecht zu betonen.

Statt des hergebrachten zusammenhangslosen Nebeneinander der geographischen Objekte verlangte Ritter ein vergleichendes Verfahren und begründete damit ein lebendigeres und tieferes Interesse am geographischen Unterrichte. Die Gesichtspunkte bei der Behandlung eines Landes: Lage, Größe, Gliederung, Bodenbeschaffenheit, Klima, Bewässerung, Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt sind in innere Beziehung zu setzen; es ist also zu zeigen, wie die Pflanzen von der Bodenbeschaffenheit, Bewässerung und dem Klima eines Landes abhängig sind, und wie die Tierwelt wiederum durch die Pflanzenwelt bedingt ist. Durch eine vergleichende Betrachtung der geographischen Objekte aber gelangt man zur Erkenntnis allgemein gültiger Gesetze, z. B. daß hohe Gebirge Scheidegrenzen zwischen Völkern bilden, daß der Schmuck der Rotbuche, die nur da gedeiht, wo die mittlere Jahrestemperatur nicht unter 10° 5 Monate lang sinkt, in manchen Ländern fehlen muß, Land- und Seeklima einen verschiedenen Einfluß ausübt (intensive Vergleichung). Ferner kann man Länder nach ihrer Gestalt, Größe, Bodenbeschaffenheit untereinander vergleichen, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten, z. B. bei den südlichen Halbinseln Europas und denjenigen Asiens aufsuchen, Ebenen (Wüsten, Steppen, Kulturebenen), Länder (Japan, England, Italien) vergleichsweise zusammenstellen. Diese Art der Vergleichung (extensive) besitzt ihren pädagogischen Wert in der Befestigung und Vertiefung des geographischen Wissens.

Karl Ritter ist der Begründer der Geographie als einer Wissenschaft Seine Schüler, wie Peschel, Pütz, Guthe, Wagner, Kirchhoff, Oberländer, von Richter, Finger („Heimatskunde"), Hummel haben seine Ideen für die Schulen weiter ausgebaut. Die wissenschaftliche Geographie[1]) besteht aus einem allgemeinen Teil, der **Allgemeinen Erdkunde**, und aus einem speziellen Teil, der **Länderkunde**. In der „Allgemeinen Erdkunde" kommt folgendes zur Behandlung: die Lufthülle (Luftdruck und Winde, Wärme und Niederschlag); das Meer (Meeresboden, Meerwasser); das Land (Festland und Inseln, Bodenerhebungen); die Landgewässer (Seen und Flüsse); die Bewohner (Pflanzen- und Tierverbreitung, Mensch und Erde); die Erde als Himmelskörper (Sonnensystem, Bewegung und Gesamtbeschaffenheit der Erde). In der Länderkunde werden die Erdteile und Länder betrachtet.

II. Zweck und Bedeutung des geographischen Unterrichtes.

Der Unterricht in der Geographie will die Kenntnis von der natürlichen Beschaffenheit der Erdoberfläche und von der gegenwärtigen politischen Gestaltung (besonders des deutschen Vaterlandes), sowie die Bekanntschaft mit der Stellung der Erde als Weltkörper vermitteln. Abgesehen von dem **praktischen** Bedürfnisse, dem dieser Unterrichtsgegenstand dient — Orientierung in dem gewaltigen Verkehrswesen der Gegenwart, Verständnis der Karte u. a. —, verfolgt er einen hohen **erziehlichen** Zweck. Dabei hat er es nicht auf das Einzelwissen, das keine Kraft und Wirkung in der Seele besitzt, abgesehen, sondern bietet zusammenhängende, vielseitig verknüpfte Vorstellungsreihen dar. Dann erweckt er das **Interesse**, und zwar das empirische Interesse, indem das Sehen und Beobachten in der heimatlichen Umgebung geübt und geschärft wird, Land und Leute ferner Länder geschildert werden. Der wißbegierige Schüler sammelt immer neue Begriffe und sucht die Bilder seiner Heimat zu lesen und immer mehr zu verstehen; er will immer weiter in das Verständnis der Karte, in die Kenntnis der Bodenformen und ihrer Belebung durch Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt eindringen; er entwirft aus eigenem Antriebe geographische Karten und Skizzen. Das spekulative Interesse wird angeregt, sobald der Unterricht im Ritterschen Sinne nicht bloß nach dem Was, sondern auch nach dem Warum fragt. Wie viel Fragen stellt da dem nachdenkenden Knaben die Umgebung des Heimatsortes; wie viel Urteile werden gefällt und Schlüsse gezogen, wenn es sich handelt um die Aufdeckung des inneren,

[1]) A. v. Humboldt betonte mehr die naturwissenschaftliche, Ritter mehr die geschichtliche Seite der Geographie, Peschel suchte beide Richtungen zu vereinigen.

ursächlichen Zusammenhanges der einzelnen geographischen Objekte (Verbindung der Erdkunde mit Naturkunde und Geschichte). Das ästhetische Interesse wird gebildet durch unmittelbare Anschauung des schönen heimatlichen Landschaftsbildes, durch Schilderungen der großartigen Erscheinungen der Erdoberfläche (Verwendung des Stereoskopes und des Skioptikons ꝛc.) und des wunderbaren Baues des Weltalls. Das sympathetische Interesse wird gepflegt durch das liebevolle Vertrautwerden mit der nächsten und weiteren Umgebung, das Hineinlegen der eignen Stimmung in das heimatliche Naturbild, die Schilderung des Wachstums und der Größe des Vaterlandes, durch die Vergleichung der heimatlichen Welt mit entlegenen Ländern, durch die eingehende Betrachtung eines (durch Handel und Kolonisation uns näher gerückten) fernen Erdraumes mit dessen Pflanzen-, Tier- und besonders Menschenwelt. Das soziale Interesse wird wachgerufen, wenn der Schüler die geordneten Verhältnisse und segensreichen Einrichtungen der Gemeinde, des Vaterlandes kennen lernt. Das religiöse Interesse endlich wird gepflegt, wenn die im Natur- wie Menschenleben allwaltende Hand Gottes sich zeigt, wenn allenthalben die Größe, Weisheit und Güte Gottes sich offenbart. („Die Himmel erzählen die Ehre Gottes, und die Veste verkündiget seiner Hände Werk" — Motto Ritters für sein Porträt.)

Die Geographie stärkt das Gedächtnis, belebt und bereichert die Phantasie und dient als „assoziierende Wissenschaft" (Herbart) der Konzentration der naturkundlichen und historischen Lehrfächer.

Die Heimatskunde.

III. Wesen und Aufgabe der Heimatskunde.

Die Heimatskunde ist in einem doppelten (weiteren und engeren) Sinne aufzufassen, als Unterrichts**prinzip** und als Unterrichts**fach**. Jeder Lehrer ist ein Lehrer der Heimatskunde. Diese liefert Bausteine für alle Unterrichtsfächer, z. B. für den naturkundlichen Unterricht, für den Zeichenunterricht (schöne Formen in Natur und Leben), für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre (Beispiele und Gegenstände aus heimatlichen Verhältnissen), für den Geschichtsunterricht (historische Stätten, Sagen, Denkmäler ꝛc.)[1]), für den Religionsunterricht (das Gebiet der inneren und äußeren Mission, Kirchen, Denkmäler). Die heimatskundlichen Vorstellungen bilden Kristallisationsstoffe, an die sich das Neue anschließt; sie durchdringen auf allen Stufen den übrigen Unterricht oder berühren ihn wenigstens. Die heimatskundliche Erfahrungswelt dient

[1]) Vergl. dazu den vortreffl. Aufsatz von Frick, Materialien für den Geschichtsunterricht („Lehrproben und Lehrgänge" von Frick-Richter. Heft 2. S. 98 ff.).

allenthalben als Apperzeptionsstütze, damit die Aneignung des neuen Stoffes gelinge.[1]) In diesem Sinne ist die Heimatskunde ein Unterrichtsprinzip. Es ist leicht ersichtlich, daß der größte Teil der heimatskundlichen Vorstellungen in den Dienst des späteren geographischen Unterrichtes tritt; die heimatliche Landschaft, das heimatliche Ur- und Musterbild, bildet die Grundlage für die Auffassung fremder Erdräume. So gibt die Heimatskunde die Vorbereitung für den eigentlichen Unterricht in der Geographie, und in besonderen Unterrichtsstunden betrachtet man in solchem **Vorkursus** die gesamte Fülle der grundlegenden geographischen Begriffe. In diesem engeren Sinne ist die Heimatskunde — als Vorhalle des geographischen Unterrichtes — ein Unterrichtsfach. Sie übermittelt dem Schüler auf dem Wege unmittelbarer Anschauung eine große Anzahl klarer Begriffe aus der allgemeinen Erdkunde und der Länderkunde. An der Natur selbst lernt das Kind Ausdrücke wie Berg, Tal, Ebene, Hoch- und Tiefebene, Fluß, Nebenfluß, Insel, Halbinsel, Gebirge, Paß 2c. verstehen. „Das Kind soll seine ersten geographischen Begriffe in der Natur erhalten" (Karl Ritter). Definitionen werden weder gegeben noch verlangt. Über die Einführung der Schüler in das Verständnis der Karte s. u.

IV. Auswahl, Gestaltung und Anordnung des heimatskundlichen Stoffes.

Die Auswahl, wie die Aufgabe der Heimatskunde richtet sich nach dem Stoffe und der Aufgabe der Allgemeinen Erdkunde und der Länderkunde (s. o. II.). Alles Unwichtige ist auszuscheiden (keine Fremdenführerkunde 2c.). Alles Typische (Charakteristische), was die heimatliche Umgebung bietet, muß für den Unterricht gehörig ausgenutzt werden. Das Anschauungsmaterial bietet sich in den verschiedenen Gegenden in verschiedener Fülle dar; aber „wer mit pädagogischem Auge und Herzen suchen will, der wird auch selbst da, wo Berg und Tal, Fluß und Wasserscheide im eigentlichsten Sinne des Wortes sich dem Blicke nicht darbieten, doch in kleinen Hügeln und Hügelreihen oder den in der landschaftlich reicheren Heimat kaum beachteten Bodenerhebungen, in dem unscheinbaren Bächlein und den Wasserströmen eines Gewitterregens Ausgangs- und Haltepunkte für die topographische Auffassung und Phantasie entdecken. Zwischen beiden äußersten Punkten,

[1]) „Alles ist verloren, wenn nicht eine gründliche Heimatskunde für die rechten Wurzeln gesorgt hat." Stoy, Von der Heimatskunde. Jena 1876. Vergl. Willmann, Päd. Vorträge. S. 68 ff.

der höchsten Gunst und der höchsten Ungunst der Natur, liegt nun aber die gleichsam mit einem mittleren Besitz einer mäßigen Mannigfaltigkeit ausgestattete; somit ist nach dieser Seite hin unserer Anforderung an die Heimatskunde die praktische Durchführbarkeit gesichert."[1]) Dabei ist von vornherein auf die gegenseitige Beziehung der Begriffe (Erde, Wasser, Lufthülle, Himmel, Pflanzen; Tier- und Menschenwelt) Rücksicht zu nehmen. „Wie diese Kreise des Naturlebens in der Wirklichkeit nicht geschieden, sondern verbunden uns entgegentreten, so soll auch der Unterricht sie nicht auseinanderreißen, sondern bemüht sein, möglichst ein Ganzes, gleichsam einen Ausschnitt aus dem ganzen Naturleben vorzuführen. Dabei wird denn jedesmal einer der genannten Kreise zum Hauptgegenstande der Betrachtung werden und von den anderen sich dasjenige ergänzend ausschließen, was geeignet ist, die Vorstellung von dem Gesamtleben der Natur immer von neuem zu erzeugen und zu stützen."[2]) So steht das gewonnene räumliche Phantasiebild der Heimat dem späteren geographischen Unterrichte klärend und stützend zu Gebote. Die Anordnung des Stoffes gestaltet sich in folgender Weise[3]): Das Schulzimmer, das Schulhaus, die nähere Umgebung des Schulhauses, der Wohnort, die nähere Umgebung des Wohnortes und die Heimatsprovinz. Die Heimatskunde beginnt (mit dem 3. oder 4. Schuljahre) auf der Mittelstufe; auf der Oberstufe tritt ein zweiter, den geographischen Unterricht abschließender Kursus ein, in dem der bisherige Stoff erweitert und vertieft wird (Staatsverfassung, Staatsverwaltung, Gewerbe, Verkehrswesen 2c.).

V. Das Lehrverfahren im heimatskundlichen Unterrichte.

Um die heimatliche Landschaft als unmittelbares Anschauungsobjekt verwerten zu können, ist es notwendig, daß **Exkursionen** unternommen oder Unterrichtsstunden im Freien planmäßig erteilt werden.[4]) Was

[1]) Stoy, a. a. O. S. 14.

[2]) Dr. Heilmann, Materialien für die unterrichtl. Behandl. der geogr. Grundbegriffe in Frick-Richter, a. a. O., Heft 13. S. 69 ff. mit einem Nachwort von Dr. O. Frick.

[3]) S. den ausführlichen Stoffplan in Tromnau, die Geographie in der Volksschule. Gera 1897, Hofmann. S. 8 ff.

[4]) Lomberg, A., Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichtes. Langensalza 1893. Piltz, Aufgaben und Fragen zur Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Weimar 1902. Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rückblick auf die Großstadt im J. d. V. f. w. Päd. V. S. 209 ff. Heilmann, Materialien zu einer geograph. Lektion in Frick-Richter, a. a. O., 1885, 2. Hft. S. 65 ff. Beyer, Deutsche Ferienwanderungen. 1894, Reichardt, Leipzig. 1,20 ℳ. (Vorzüglich!)

im Freien beobachtet worden ist, wird kurz besprochen und manches auf der Exkursionstafel sogleich dargestellt. In der Schule wird dann unter den leitenden Fragen des Lehrers der gesamte Stoff von den Schülern zusammengetragen und zusammengefaßt. Dabei entsteht auf der flachliegenden Wandtafel eine Faustzeichnung der beobachteten Wirklichkeit, wobei zuerst die ebenen Flächen, dann erst die Höhen zur Darstellung gebracht werden. (Verwendung verschiedenfarbiger Kreide.[1]) So erhält der Schüler die erste Grundlage zum Verständnis der Karte. Von da ab muß das **Kartenlesen**, das dem Kinde einen hohen Grad der Abstraktion (vergl. die abstrahierende Phantasie Band I, § 23) zumutet, fleißig betrieben werden; es ist ja bekannt, daß viele Erwachsene den Schlüssel zum Verständnis der Karte nicht besitzen. Die Zeichen der Karte, die des Landes Wirklichkeit in verjüngtem Maßstabe sinnbildlich darstellen, sind mit allen Mitteln der Anschauung den Kindern zu deuten, um ihnen die Rätsel der zunächst für sie sonderbaren Bildersprache immer klarer lösen zu helfen. Damit ein noch vollkommneres Verständnis der Zeichensprache der Skizze erzielt werde, hat der Lehrer ein **Relief** der heimatlichen Landschaft zu entwerfen (s. IX, d) oder andere Anschauungsmittel (nasser Sand) neben oder besser noch vor der Karte zu verwenden.[2]) Das Lehrverfahren ist das entwickelnde (Anschauung und Erfahrung, Entwickelung und Erkenntnis, Übung und Anwendung). Die Kinder vom 3. oder 4. Schuljahre ab haben regelmäßige Beobachtungen anzustellen (Auf- und Untergang der Sonne, hoher Sonnenstand — Schatten —, Winde, Niederschläge).

Je näher das Kind seine Heimat kennen lernt, und je liebevoller es sich in die Betrachtung des heimatlichen Landschaftsbildes versenkt, um so lebendiger wird in ihm das Natur- und Heimatsgefühl geweckt und gestärkt, um so inniger wird die Liebe zum Vaterlande, die in der Liebe zur Heimat ihre Wurzel hat.

Der eigentliche geographische Unterricht.

VI. Die Auswahl des geographischen Stoffes.

Die Allg. Best. fordern: „Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste von der Allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die fünf Weltmeere und die fünf Erdteile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme."

[1]) 1 Dutzend 1 ℳ bis 1,50 ℳ bei G. Bormanns, Berlin. S. Band I, § 76.

[2]) S. die vorzügl. Schulatlanten von Schmidt, von Hummel, von Keil und Riecke.

Nur was praktischen und erziehlichen Wert hat, ist aus der Fülle des Stoffes auszuwählen; alles übrige, wie das überflüssige Namen- und Zahlenmaterial, ist auszuscheiden (über Fremdnamen s. die Literatur am Schlusse). Wie Zahlen in vergleichender Weise und in graphischer Darstellung zu merken sind, geben einige Schulbücher an. Nichts ist so sehr geeignet, eine Sichtung des Unterrichtsstoffes zu erleichtern, als das Aufsuchen von Typen (Landschaftsbilder, See- und Strombilder, Städtebilder, Völkerbilder), als die Auswahl des Charakteristischen. Neben der Betonung der physikalischen Geographie ist das Hauptgewicht auf die Schilderung der Menschenwelt zu legen. Ein Zuwachs ist dem erdkundlichen Unterrichte entstanden durch die eingehendere Behandlung der deutschen Besitzungen im Auslande; ferner sind diejenigen Länder, die zur heimatlichen Landschaft oder Provinz in naher Beziehung stehen, ausführlicher als andere fremde Gegenden durchzunehmen (natürliches, heimatskundliches Interesse). Die Heimatsprovinz wie das Vaterland finden besondere Berücksichtigung. Vergl. im übrigen die Lehrpläne der Kgl. Regierung zu Düsseldorf im Centralbl. 1873 S. 427 ff. für die Arten der Volksschule. (Auch im Buchhandel zu beziehen von der Hofbuchdruckerei L. Voß & Comp. in Düsseldorf.) Die Bestimmungen für höhere Mädchenschulen vom 31. Mai 1894 schreiben vor:

„Lehraufgaben: Vorbereitung durch die Heimatkunde **in Klasse VII.** In der Form von Sprechübungen und mit Hilfe einfacher Anschauungsmittel wird das durch zusammenhangslose Anschauung bereits erworbene Heimatsbild zu einem geordneten Besitz umgestaltet; gleichzeitig werden die Schülerinnen mit den wichtigsten geographischen Grundbegriffen vertraut gemacht. Kein Lehrbuch.

Mittelstufe (VI—IV): Klasse VI. Befestigung der Grundbegriffe. Erste Anleitung zum Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karten. Oro- und hydrographische Verhältnisse der Erdoberfläche im allgemeinen, das Bild der Heimat nach denselben Gesichtspunkten im besonderen, ohne Zugrundelegung eines Lehrbuchs.

Klasse V. Preußen und Deutschland physisch und politisch unter Benutzung eines Lehrbuchs.

Weitere Einführung in das Verständnis der Kartenbilder. Anfänge im Entwerfen von einfachen Umrissen an der Wandtafel.

Klasse IV. Physische und politische Erdkunde der außerdeutschen Länder Europas. Die Länder um das Mittelmeer. Entwerfen einfacher Kartenskizzen an der Wandtafel und auf Blättern.

Klasse III. Die außereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonieen und der Vereinigten Staaten von Nordamerika. Beziehungen zu Deutschland. — Kartenskizzen.

Klasse II. Wiederholung und Ergänzung der physischen und politischen Erdkunde der außerdeutschen Länder Europas.

Wiederholung und Erweiterung der Grundbegriffe der mathematischen Erdkunde. — Kartenskizzen.

Klasse I. Physische, politische und Kulturgeographie Deutschlands im Zusammenhange mit der vaterländischen Geschichte der neuesten Zeit.

Die großen Verkehrs- und Handelswege. — Kartenskizzen.

VII. Die Anordnung des Stoffes.

a) Der **analytische** Lehrgang. Man geht von der Betrachtung des Globus aus, zerlegt das Gesamtbild des Erdballes in Land und Wasser, betrachtet im allgemeinen einen Erdteil und dann die einzelnen Länder. (Asien rc. — Europa, Deutschland.) S. Bd. I, § 65.

b) Der **synthetische** Lehrgang (vom einzelnen Land zum Erdganzen). Der Heimatkunde läßt man die Betrachtung des engeren und weiteren Vaterlandes folgen, schreitet dann zu den einzelnen Ländern fort und betrachtet endlich die Erdteile und die Erde als Weltkörper. Man verfährt nach dem Grundsatze: Vom Nahen zum Entfernten. Doch ist die psychologische Nähe durch die räumliche nicht gewährleistet. Auch vermag das Kind nicht das Erdganze allmählich zusammenzusetzen oder es aus den einzelnen Ländern zu konstruieren.

c) Der **synthetisch-analytische** Lehrgang. Man schlägt folgenden Gang ein, zunächst synthetisch: Heimatkunde, Heimatland (Provinz), Vaterland (Deutschland); dann analytisch: Weltkunde (Globuslehre und Himmelslehre), die einzelnen Erdteile und Länder.

d) Der **konzentrische** Lehrgang (nach konzentrischen Kreisen). Er kann analytisch (Daniel, Pütz) oder synthetisch (Oberländer) sein. Zunächst werden nur die Grundzüge aus dem gesamten Gebiete der Erdkunde vorgeführt, dann folgt auf der höheren Stufe eine Erweiterung des Stoffes. So gewinnen die Schüler rasch einen Überblick über das Ganze des Lehrstoffes; doch hat diese Methode den Nachteil, daß der Stoff rein gedächtnismäßig (mechanisch) eingeprägt wird; auch ist zumal in der Volksschule zu wenig Zeit zur Vertiefung ins einzelne vorhanden.

e) Das **kombinierende** Verfahren.[1]) Geschichte und Geographie werden in innere Beziehung gesetzt und miteinander verschmolzen,[2]) z. B. Thüringer Sagen, Nibelungen — Thüringen, das Rhein- und Donaugebiet; Karl der Große, Otto der Große — Das alte Franken, Sachsen- und Slavenland; Otto der Große, Rudolf von Habsburg — Mittelmeerländer, Italien, Alpengebiet, Österreichische Kronländer.

Der geographische Unterrichtsstoff ist nach dem Grundsatze der Konzentration so im Lehrplane anzuordnen, daß sich Geschichte und Geographie gegenseitig dienen können, jeder Gegenstand aber seine Selbständigkeit behält: „Was die Geschichte von Flüssen, Bergen, Städten

---

[1]) „Die Geographie ist eine assoziierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften" (Herbart).

[2]) Rein, Pickel und Scheller. III. Schuljahr. 3. Aufl. S. 171 und Rein, Lehrplan im Enzykl. Handb. 4, S. 483 ff.

braucht, muß die Geographie schaffen."[1]) Nahe verwandt ist die Geographie auch mit der Naturkunde; ohne Kenntnisse in der letzteren müssen in der allgemeinen Erdkunde manche Vorgänge, selbst einfache, wie die Verwitterung der Gesteine, unverstanden bleiben. In der Länderkunde treten naturkundliche Stoffe zumeist in der Weise auf, daß das Gepräge einer Landschaft, die Physiognomie eines Erdraumes durch die Erscheinungen der Naturwelt bestimmt wird. Auch der Produktenkunde muß hier gedacht werden.

VIII. Das Lehrverfahren.

Die Allg. Best. sagen: „Diktate sind nicht zu gestatten, ebenso ist das rein mechanische Einlernen von Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen verboten. In der Geographie ist von der Anschauung auszugehen, welche durch den Globus und die Karte zu vermitteln ist."

I. **Die Vorbereitung.** Nach Angabe des Zieles werden Stoffe aus der Heimatskunde, aus der Erfahrung (Reiseerinnerungen), der Anschauung und dem voraufgegangenen Unterricht in Geographie, Geschichte rc. zur Erweckung des Interesses mit dem Neuen, der abgerundeten, in sich geschlossenen Lehreinheit, in Verbindung gebracht. S. S. 97, IV, I.

II. **Die Darbietung.** Das Lehrverfahren ist das **entwickelnde.** Den Mittelpunkt des Unterrichtes bildet vom 3. Schuljahre an die **Wandkarte.** An ihr soll der Schüler selbst herauslesen, was er vermag; mit ihrer Hilfe und durch das schildernde Wort des Lehrers soll er schauen lernen in das lebendige Antlitz der Erdräume.[2]) Ihr zur Seite tritt in der Oberstufe der **Atlas,** doch so, daß stets zuerst das Bild der Wandkarte und dann erst das des Atlas betrachtet und erfaßt wird. Vergl. über die Übung im Kartenlesen oben Nr. V. Dabei sind Apperzeptionsstützen (zur Veranschaulichung von Zahlen und Begriffen) und Bilder aller Art (auch Stereoskop, Skioptikon) zu verwenden. Während der einprägenden Besprechung hat der Lehrer die Kreide fleißig zu gebrauchen, Namen anzuschreiben, Zahlenverhältnisse darzustellen,[3]) Zeichnungen an der Wandtafel zu entwerfen, so oft dies behufs schärferer Auffassung notwendig erscheint; dabei ist zu beachten, daß nie zuerst von der Zeichnung, sondern stets von der Wandkarte die Besprechung ausgehen muß. Vergl. unten IX, b über das Zeichnen.

Außer dem entwickelnden Lehrverfahren kommt zuweilen auch die **vortragende** Lehrform zur Anwendung, aber nur dann, wenn die Schüler

[1]) O. Willmann, Päd. Vorträge. Leipzig, Gräbner.

[2]) Vergl. die determinierende Phantasie in m. „Psychologie". „Wandkarten sind Sinnbilder, die in geheimer Sprache zu uns reden, und vor allem sollte daher der Unterricht für ein volles Verständnis dieser Bildersprache sorgen" (Peschel).

[3]) Coordes, G., Geogr. Größenbilder. Kassel, Kleimenhagen.

den Stoff nicht selbst finden können, z. B. häufig bei Schilderungen der Bevölkerung eines Landes.

Der neue Stoff muß nach einer festen, stets wiederkehrenden Gliederung[1]) dargeboten werden. Es sei empfohlen etwa folgende Disposition:

a) Lage (nach geographischer Breite und Länge, nach den benachbarten Ländern im allgemeinen, zum heimatlichen Lande, zu dem nächsten Meere; Name). b) Umriß (Grenze — Größe — Figur[2]) — Gliederung). c) Bodenerhebung (Hoch- und Tiefland), Bodenart (Geologisches, Mineralien). d) Bewässerung. e) Klima. f) Pflanzenwelt. g) Tierwelt. h) Zusammenfassende typische Landschaftsbilder. i) Menschenwelt nach Abstammung (Rasse), Sprache, Glauben (Konfession), Kultur — Ansiedelung, Städte, Staaten, Verkehr und Industrie, Kunst und Wissenschaft, Weltstellung —).

Die einzelnen Punkte der Gliederung, organisch verknüpft, leiten mit innerer Notwendigkeit aufeinander hin. Sie sind aber, wenigstens in den Unterabteilungen, nicht absolut bindend, sondern dem jeweiligen Stoffe naturgemäß anzupassen.

Am Schlusse eines Abschnittes darf die Zusammenfassung des Entwickelten und Gegebenen durch die Schüler nicht fehlen; eine freie mündliche Darstellung ist sowohl hier wie am Schlusse des Ganzen zu fordern und zu leisten.

III. **Die Vergleichung.** Die vergleichende Tätigkeit sowohl in der allgemeinen Erdkunde als auch in der Länderkunde ist eine sehr mannigfaltige. Sie bezieht sich entweder auf geogr. Einzelbegriffe (Alpen, skandinavische Berge) oder dient zur Gewinnung geographischer Gesetze (Hauptwindrichtung bei uns: Westen, Grund? Dichtigkeit der Bevölkerung, Gemeinsame Ursachen?). Es bietet sich eine große Anzahl von Ähnlichkeiten und Gegensätzen dar.

IV. **Zusammenfassung.** Diese Stufe wird selten zu berücksichtigen sein. In der allgemeinen Erdkunde, wo man auf Grund einer Anzahl gleichartiger Erscheinungen das Begriffliche herauszustellen hat, wird sie häufiger als in der Länderkunde auftreten.

V. **Anwendung und Übung.** Mündliche, schriftliche und — wenn möglich und angebracht — auch zeichnerische Darstellungen (Profile). Schreiben geographischer Namen. Veranstaltungen „idealer Reisen" (Aufsatzthemata). Das Lesebuch ist zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Stoffes fleißig zu verwenden. Geographische Charakterbilder aus der Schülerbibliothek, gute Dichtungen dienen zur Belebung und Vertiefung des geographischen Unterrichtes. Sammlungen von Bildern, Mineralien, Produkten ꝛc.

---

[1]) S. Frick, „Lehrproben und Lehrgänge". Heft 4. S. 93 ff. Vergl. auch des Verf. Abh. „Das Königreich Dänemark". Päd. Bl. Bd. XXI. S. 225 ff.

[2]) Vergl. des Verf. „Psychologie", 10. Aufl., § 22.

IX. Geographische Hilfsmittel.

a) **Das heimatliche Landschaftsbild.** Daß das Naturbild selbst das beste Anschauungsmittel zur Gewinnung klarer und ganz bestimmter Vorstellungen ist, ist bereits oben (s. u. III) erwähnt worden, ebenso, daß durch eine Karte der nächsten und weiteren Umgebung (des Kreises) wie durch ein Relief der heimatlichen Landschaft die Anschauung geklärt und unterstützt wird.

b) **Das Zeichnen der Schüler.** Einige Methodiker halten das Kartenzeichnen im geographischen Unterrichte „für ein höchst wichtiges und durch nichts zu ersetzendes Hilfsmittel" zum Zwecke scharfer Beobachtung und dauerhafter Einprägung.[1] „Ob es möglich ist, das schöne, stolze Wort: «Der Schüler muß sich seinen Atlas selbst erarbeiten» zur Durchführung zu bringen, d. h. einen Atlas, der auch wirklich zu brauchen ist, das zu entscheiden bleibt der Erfahrung jedes Lehrers überlassen. Mir ist der Satz zum mindesten sehr zweifelhaft geworden. Die unendliche Mühe! Der Zeitaufwand! Und das Ergebnis?! Was sind doch diese Zeichnungen gegen den schlechtesten Volksschulatlas!"[2]

Die maßlose Überschätzung des Schülerzeichnens hat namentlich neuerdings mit Recht ihre Gegner gefunden;[3] steht wirklich der erzielte Erfolg im Verhältnis zu der aufgewandten Zeit und Mühe? Führen nicht gerade die übertriebenen Anforderungen hinsichtlich des geographischen Zeichnens zur Überladung? Wir verwerfen darum das mechanische Kopieren der Karten, das „selbständige" Entwerfen des Gradnetzes (vergl. Debes, Zeichenatlas, Leipzig 1885), das Zeichnen nach Quadratnetzen u. a. und verlangen für die Volksschule: Der Schüler hat (zur Gewinnung von Raumanschauungen) nur zu zeichnen, wo es sich um Einzelheiten aus der Heimatkunde und um einfache, leicht ausführbare, allgemeine Erscheinungen, um abgerundete Länderstrecken u. dgl. handelt[4] (Stromsysteme, Flußmündungen; Gebirgssysteme, Profile). Eine Schraffierung der Meeresküsten ist nicht notwendig; die Namen der Orte werden mit ihren Anfangsbuchstaben eingetragen, die Gebirge durch einfache Striche oder, da diese nur Länge und Richtung, nicht Breite und Abfall des Gebirges darstellen, durch eine Anzahl von Bogen eingezeichnet, durch deren ver-

---

[1]) „Der Schüler gestalte die Erdräume selbsttätig durch Kartenzeichnen" — „ein Wort blühendsten Unsinns" (Dr. Zander, Das geographische Zeichnen in der Volksschule, Kehr-Schöppa, Päd. Bl. XXII. Bd. S. 328 ff.).

[2]) Göpfert in Reins Enzykl. Handbuch II, S. 683.

[3]) Böttcher, Methodik des geographischen Unterrichtes. Dr. Zander a. a. O.

[4]) O. Bismarck, Das Kartenzeichnen als Hilfsmittel des Unterrichtes in der Erdkunde. Ders. Kartenskizzen, 3 Hefte zu je 1,40 ℳ. Wittenberg, Herrosé.

schiedene Stärke man Ausdehnung wie allmählichen und steilen Abfall der Gebirge verdeutlichen kann.

c) **Die Wandkarte.**[1]) An ein für die Schüler bestimmtes Anschauungsmittel sind zum Teil ganz andere Anforderungen zu stellen, als an eine wissenschaftlichen oder kaufmännischen Zwecken dienende Karte. Die hauptsächlichsten sind folgende:

aa. Die Karte muß **richtig** sein. Sie darf in bezug auf die Darstellung der Gebirge (entsprechende Schattierung), auf den Verlauf der Grenzen, die Lage der Orte, die Flußläufe (stets spitzwinkelige Ein-



Der Harz.[2])

mündung der Nebenflüsse, weshalb?) keine falschen Einzeichnungen erkennen lassen. (Über das Generalisieren s. u. bb.)

bb. Die Karte muß **deutlich** sein. Dazu gehört vor allen Dingen, daß sie in angemessen großem Maßstabe gezeichnet ist. Die feinen Linien für Flüsse, Grenzen und dergl., die Einzeichnung alles für Schul-

---

[1]) Außer den in den Allg. Best. genannten Karten sind noch eine **Karte von Europa** und die beiden **Planigloben** für jede Schule notwendig.

[2]) An dieser Tafelskizze lassen sich erkennen Richtung (von SO. nach NW.), Breiten-Ausdehnung und elliptische Gestalt des Massengebirges, sowie dessen Einteilung (durch den Brocken und den Acker in Ober- und Unterharz) und Abfall (im O. allmählich in das Mansfelder Bergland übergehend). S. mein Relief des Harzgebirges (Stumm, Rheinbach, Rheinpr. 40 ℳ).

zwecke entbehrlichen und nur verwirrenden Stoffes an Orten, Eisenbahnlinien, Flüßchen („um den Verlauf des Tales ersichtlicher zu machen") rc. erschweren und behindern die Auffassung des Kartenbildes. Kräftige, für das Auge weithin erkennbare Züge muß die Karte an sich tragen; allenthalben muß eine verständige Generalisierung bei der Zeichnung zu Tage treten. Ein Lackieren der Karte ist ausgeschlossen. Anzahl und Angabe der Namen, wie die Wahl der Schrift müssen derart sein, daß die Klarheit des Kartenbildes nicht beeinträchtigt wird. An Stoff sollte die Karte nur das bieten, was wirklich im Unterrichte vorkommt; alles andere ist auszuscheiden. „Nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtnisse ein" (A. v. Humboldt). Hinsichtlich des Stoffes wie der Zeichnung, der Farbenwahl, auch der entsprechenden Größen des Maßstabes müssen Wandkarte und Atlas möglichst übereinstimmen; an diesen sind im wesentlichen dieselben Anforderungen zu stellen. Daß die Schüler nicht verschiedene, sondern alle denselben Atlas zu gebrauchen haben, ist eine in letzter Zeit immer mehr verwirklichte Forderung.

cc. Die Karte muß **schön** sein. Sie muß in der Zeichnung, besonders der Gebirge, wie im Auftragen und Zusammenstellen der Farben ästhetischen Zwecken entsprechen. Können nicht zwei Karten, eine physische und eine politische, beschafft werden, so ist eine physische Karte zu wählen, bei der das Politische in einer die Auffassung des plastischen Aufbaues nicht störenden Weise dargestellt ist.

d) **Die Reliefs.** Die Plankarten bleiben, so vorzüglich sie auch ausgeführt sein mögen, immerhin ein Notbehelf, um die Schüler des Landes Wirklichkeit erkennen zu lassen. Reliefs aber stellen die Plastik des Landes plastisch dar; sie vermitteln den Übergang von der Wirklichkeit zur Plankarte und tragen so wesentlich dazu bei, daß der Schüler den topographischen Schlüssel zum Verständnis der Plankarte erlange. Es ist darum sehr wünschenswert, daß von einer größeren Anzahl von Landstrecken Reliefs zu nicht zu hohem Preise käuflich zu erlangen seien, notwendig aber, daß jeder Lehrer den Versuch mache, selbst von der nächsten Umgebung des Heimatsortes ein Relief herzustellen.[1]) Die Anfertigung ist nicht schwierig, erfordert nur Geduld und ein wenig Geschick. Sie geschieht gewöhnlich auf folgende Weise:

Man verschafft sich zunächst von dem betreffenden Gebiete eine Karte mit Isohypsen, d. h. Linien gleicher Höhe, z. B. ein oder mehrere „Meßtischblätter des Generalstabs" (à 1,50 ℳ, zu Dienstzwecken nur 50 ₰), auf denen jene Linien mit Höhenzahlen und andere Höhenangaben verzeichnet stehen. Will man die Karte in

[1]) K. Heilmann, Eine neue Methode, Reliefkarten herzustellen in Seiberts Ztschr. für Schulgeographie (Wien, Hölder) 1884. V. J. S. 237 ff. Sie ist für den Fall geeignet, daß die Meßtischblätter keine Höhenzahlen oder Isohypsen für ein Gebiet, z. B. die Teile einer Stadt, aufweisen.

kleinerem Maßstabe als in dem der Meßtischblätter (1 : 25000) herstellen, so zeichnet man die Linien mittels des „Storchschnabels" [1]), der in jeder Buchhandlung zu etwa 1,50 ℳ käuflich ist, nach der beabsichtigten Größe ab. Die verkleinerten Linien überträgt man sodann mittels Pauspapieres auf Pappe oder ein Brett, schneidet sie mit der Schere oder Laubsäge aus und baut dann mit ihnen durch Aufeinanderlegen, Kleben und Nageln von der niedrigsten bis zur höchsten Schicht das Relief auf. Die treppenförmigen Abstufungen glättet man durch Einstreichen von Ton oder „Plastilina" [2]) aus. Die Dicke der Pappe oder des Brettes richtet sich nach der Wahl des Höhenmaßstabes; sie läßt sich, wenn man den höchsten und den niedrigsten Punkt des Reliefs und die Zahl der Schichten ins Auge faßt, leicht berechnen. Zur Sicherung der Richtigkeit der Höhen kann man hier und da an den Höhenlinien Nägel einschlagen, die mittels eines Millimeterlineals auf ihre Höhe bemessen werden. Das so entstandene Skelettrelief kann noch mit allerlei versehen werden, z. B. mit kleinen Häusern, aus Tonmasse ausgeschnitten. Dann ist zu prüfen, ob alles richtig, die Flüsse z. B. nicht bergauf oder am Abhang entlang fließen, ob nichts, z. B. bei Tälern vorn übersteht, weil der Abguß sonst sich nicht leicht ablöst rc. Endlich folgt die Vervielfältigung durch Gipsabgüsse. Diese werden dann etwas mit Öl getränkt, und das Bemalen mit Ölfarbe kann beginnen. Dem dargestellten Landschaftsbilde müssen die Farben abgelauscht werden (Bestreuen des frischgestrichenen Ackerlandes mit wirklicher, feingesiebter Ackererde). Soll das Relief für den Klassenunterricht sich eignen, so ist es notwendig, daß die dargestellten Formen der Reliefkarten in kräftigen Zügen heraustreten. Dazu muß der Höhenmaßstab im Verhältnis zum Horizontalmaßstab der Karte vergrößert [3]) werden (vergl. das Generalisieren der Plankarten); doch ist hierbei das rechte Maß zu halten. Ein Relief ist um so richtiger und wirkt um so naturgemäßer, je weniger der Vertikalmaßstab im Verhältnis zum Horizontalmaßstab der Karte einer Überhöhung bedurft hat. Ein Mittelglied zwischen Gipsrelief und Plankarte bildet das Drahtrelief. Es ist die Darstellung des plastischen Baues des Landes durch eine Anzahl nach den Isohypsen gebogener, durch Fäden zu einem Netz verknüpfter Drähte, die, emporgezogen und in einem Stifte (im höchsten Punkte der Karte) mit der obersten Drahtisohypse aufgehängt, in durchsichtiger Weise den plastischen Bau des Landes darstellen, abgehängt wieder die Plankarte erscheinen lassen.

e) Der Globus. Er gehört zu den in den „Allg. Best." als unentbehrlich bezeichneten Lehrmitteln. Reliefgloben sind, da sie eine unrichtige Vorstellung von der Erdoberfläche erzeugen, nicht zu empfehlen. — Vom Globus hat man im Unterrichte häufig (z. B. bei Erdteilen) zur Weckung einer klaren Vorstellung der Lage und der Größenverhältnisse auszugehen.

Außer diesen Anschauungsmitteln sind noch zu erwähnen: Das Tellurium, **Wandbilder**, Bilderwerke, Photographien (Stereoskop

[1]) Die Handhabung des Instrumentes, die eine sehr leichte ist, lehrt K. Zöppritz, Leitfaden der Kartenentwurfslehre. Leipzig 1899.

[2]) Eine tonige Masse zum Modellieren; zu beziehen aus der chemischen Fabrik von Schuchardt in Görlitz (das Kilo 1,50 ℳ).

[3]) Bei einem Maßstabe von 1 : 1 000 000 würde 1 km der Wirklichkeit = 1 mm groß werden, demnach bei Gleichheit des Maßstabes für Höhe und Länge der Brocken nur eine Höhe auf dem Relief von 1,14 mm, der Montblanc eine solche von 4,8 mm, der Vogelsberg von 0,8 mm erhalten.

und Skioptikon) und eine Anzahl von Naturalien. Der Geographielehrer wird es nicht versäumen, manches, das zur Belebung und Anschauung im Unterrichte dienen kann, sich selbst zu sammeln oder auch sich selbst herzustellen (s. u. Lehrmittel).

X. Literatur und Lehrmittel.

I. Methodische Werke über Heimatskunde u. erdkundl. Unterricht überhaupt.

Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde. 8. A. von Matzat. Berlin 1900, Weidmann. 3 ℳ.
Stoy, Von der Heimatskunde. Fischer, Jena 1876 50 ₰.
Göpfert, Über den Unterricht in der Heimatskunde. Annaberg 1887. 1 ℳ.
Heßler, Heimatskunde. Leipzig 1895. Lang. 50 ₰.
Kerp, Führer bei dem Unterr. in der Heimatsk. Breslau, Hirt. 3. A. 1904. 2,25 ℳ.
— Methodik des Unterrichts in der Erdkunde. Trier, Lintz. 2. Aufl. 1902. 2,75 ℳ.
Prüll, Europa in natürl. Landschaftsgebieten. Leipzig, Wunderlich.
Wollweber, Globuskunde. 3. A. Freiburg 1899. Herder. 1,60 ℳ.
Richter, Die deutschen Kolonieen. Paderborn, Schöningh.
Kollbach, Wanderungen durch die deutschen Gebirge.
Muthesius, K., Uber die Stellung d. Heimatsk. im Lehrplan. Zugl. ein Beitrag zur Kritik der Zillerschen Konzentrationsidee. Weimar 1890, Böhlau. 1,80 ℳ.
Steckel, Allg. Heimatsk. mit Berücks. der Kulturgesch. Halle. 2. A. 1,50 ℳ.
Trunk, Über die Anschaulichkeit des geogr. Unterrichtes. Mit bes. Berücksichtigung des Kartenlesens. Wien, Graeser. 4. A. 1902. 3,40 ℳ.
Schneiderwirth, Der geograph. Unterr. auf der Mittelstufe. Breslau 1894, Hirt. 1 ℳ.
Bockemühl, Unterrichtliche Behandlung des Regierungs-Bezirks Düsseldorf auf der Mittelstufe. 2. A. Essen 1901, Baedeker. 1,20 ℳ. (Neues Verfahren.)
Kehr, Geschichte der Methodik des Volksschulu. 2. A. 1887—91. Gotha, Thienemann. 6 Bde. und Reg. 17 ℳ.
Fritzsche, Method. Handbuch für den erdkundl. Unterricht. Langensalza, Beyer u. S.
Oberländer, Der geograph. Unterricht. 6. A. 1900. Leipzig, Seele & Co. 4 ℳ.
Zander, Methodik des Geographie-Unterrichtes. Neuwied 1898, Heuser. 50 ₰.
Matzat, Methodik des Geographie-Unterrichtes. Berlin 1885, Parey. 8 ℳ.
Tischendorf, Präp. für den geogr. Unterricht an Volkssch. Leipzig 1903. 10,80 ℳ.
Tromnau, Die Geogr. in der Volkssch. 2. A. Leipzig 1897. Th. Hofmann. 1,80 ℳ.
Lehmann, Vorles. über Hülfsmittel u. Methode des geogr. Unterr. Halle 1894, 9,90 ℳ.
Nowack, Methodische Anweisung mit Lehrproben. 3. A. 1897. Breslau, Hirt. 75 ₰.
Böttcher, Methodik d. geogr. U. Berlin 1886, Weidemann.
v. Richthofen, Aufg. und Methoden der heut. Geogr. Leipzig 1883, Veit & Co. 1,80 ℳ
Steinhäuser, Der geographische Unterricht. Langensalza 1885, Beyer & S. 1 ℳ.
Winkler, Methodik des geograph. Unterr. 2. A. 1888. Dresden, Salomon. 2,40 ℳ.
Hupfer, Methodik des geogr. Unterr. in d. Volkssch. Für Lehrer u. Semin. 2. Aufl. Leipzig 1905. Dürr'sche Buchhandlung. 1,35 ℳ.
Heinze, Der Unterricht in der Erdkunde. Leipzig 1904. Dürr. 2 ℳ.
Harms, Fünf Thesen zur Reform des geogr. Unt. 3. Aufl. 1899. Wollermann, Braunschweig. 50 ₰.
Conrolutz, Die Heimatkunde in der Schule. Berlin 1904. Bornträger. 2,40 ℳ.
Heckenhayn, Methodisches Lehrb. für den 1. Unterr. u. d. mathem. Geogr. Dresden, Bleyl & Kämmerer.
Fick, Erdkunde in anschaulich-ausführl. Darst. Ein Handbuch für Lehrer u. Sem. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. I. Teil. geb. 3 ℳ. II. Teil. geb. 3,60 ℳ.

II. Schriften über Kartenzeichnen, Herstellung von Reliefs und Aussprache geographischer Namen.

Gerster, Gebrauchsanweisung zur geograph. Anschauungslehre durch Wand- und Handkarte. Freiburg i. Breisgau 1880, Herder'scher Verlag. 2 ℳ.
Bismarck, Das Kartenzeichnen als Hülfsmittel des Unterrichtes in der Erdk. 3. A. Wittenberg 1904, Herrosé. 40 ₰.
Coordes, Kleines Lehrb. der Landk.-Projektion. 2. A. Leipzig 1891, Lang. 1,50 ℳ.
van der Laan, Das Kartenzeichnen nach der Normallinien-Methode. C. Meyer, Hannover 1886. 80 ₰.
Heiland, Das geograph. Zeichnen. Bleyl & Kämmerer, Dresden 1886. 2 ℳ.
Delitsch, Beiträge zur Methodik des geograph. Unterr., nam. des Kartenlesens und Kartenzeichnens. 2. A. Leipzig und Wien 1878, Klinkhardt. 80 ₰.
Wiedemann, Wert, Notwendigkeit und Herstellung von Reliefkarten. J. Bettenhausen, Gera 1893. 60 ₰.
Wiget, Der kleine Reliefarbeiter 1881.
Coordes, Schulgeogr. Namenbuch. 2. A. Leipzig 1894, Lang. 1,50 ℳ.
Behr und andere, Anl. zur Schreibung und Aussprache der geograph. Fremdnamen. 2. A. 1894. Breslau, Hirt. 1 ℳ.
Oppermann, Geograph. Namenbuch. Hannover, Meyer, 1896. 2 ℳ.
Thomas, Etymol. Wörterbuch geograph. Namen. Breslau, Hirt. 3 ℳ.

III. Werke für das Studium des Lehrers.

Penck, Das deutsche Reich. Leipzig 1887, G. Freytag. 30 ℳ.
Ratzel, Politische Geographie. 2. A. München und Leipzig 1903, Oldenbourg. 18 ℳ.
Daniel, Deutschland nach s. phys. u. polit. Verhältn. 6. A. Leipzig 1894, Reisland. 1. Teil. 6 ℳ.
Heinze, Psychische Geographie 3. Aufl. Leipzig 1906. Dürr'sche Buchh. 2 ℳ.
Geistbeck, Leitfaden der math.-phys. Geogr. Freiburg i. B., Herder. 25. A. 1904. geb. 1,80 ℳ.
Daniel, Handbuch der Geogr. 6. A. Leipzig 1894, Reisland. 36 Lief. à 1 ℳ.
Guthe-Wagner, Lehrbuch der Geogr. 7. A. Hannover 1903, Hahnsche Buchh. I. Bd. 12,— ℳ. Vorzügl.
Sievers, Europa 1905 (geb. 17 ℳ), Asien 1905 (geb. 17 ℳ), Afrika 2. A. 1901 (geb. 17 ℳ), Austral. und Oz. 1902 (geb. 17 ℳ). Amerika 1904, 2 Bde. à 16 ℳ. Eine allg. Landeskunde. Leipzig und Wien, Bibl. Inst.
Supan, Grundzüge der phys. Erdkunde. Leipzig, 3. A. 1903, Veit & Co. 16 ℳ. geb. 18,50 ℳ (mit 230 Abb. im Text und 20 Karten in Farbendruck).
Günther, Lehrbuch der physik. Geogr. 1891. Enke, Stuttgart. 14 ℳ.
Credner, Elemente der Geologie. 9. Aufl. Engelmann, Leipzig, 1902. 15 ℳ.
Hann, Hochstetter u. **Pokorny,** Allgemeine Erdkunde. 5. A. Prag 1896—99, Tempsky. 1.—3. Abt. 28 ℳ.
Hahn, Die Städte der nordd. Tiefebene in ihrer Bez. zur Bodengestaltung. Stuttgart 1885, Engelhorn. 2 ℳ.
Umlauft, Das Luftmeer. Grundzüge der Meteorologie und Klimatologie. Wien 1891, Hartleben, geb. 10,80 ℳ.
Fitzner, Deutsches Kolonial-Handbuch. Berlin 1901, H. Paetel. 8 ℳ. Ergänzungsband, 1904. 3 ℳ.
Franzius, Kiautschou. 6. Aufl. 1899. Berlin, Alfr. Schall. 5 ℳ.
Baumgarten, Deutsch-Afrika und seine Nachbarn im schwarzen Erdteil. 2. Aufl. Berlin 1890, Dümmler. 5 ℳ.
Heßler, Die deutsch. Kolonien. Mit Abb. u. Karte. 6. A. Leipzig, 1905 Lang. 3,50 ℳ.
Meyer, Das Weltgebäude. Leipzig 1897, Bibl. Inst., geb. 16 ℳ.
Klein, Astronomische Abende. 6. Aufl. Leipzig 1905, E. H. Meyer. geb. 6,50 ℳ.
Ratzel, Deutschland. Leipzig 1898. Grunow, geb. 2,50 ℳ.
Koppe, Mathem. Geographie. 1872. Bädeker, Essen. 2,40 ℳ.

Geikie, Physikalische Geographie. 4. Aufl. 1893. Straßburg, Trübner. 80 ₰.
— Geologie, 5. Aufl. 1895. Straßburg, Trübner. Geb. 80 ₰.
Geikie-Weigand, Kurzes Lehrb. der phys. Geogr. 1881. Straßburg, Trübner. 3 ℳ.
Diesterweg, Populäre Himmelskunde. 20. Aufl. Hamburg 1904, Grand. Geb. 8 ℳ.
Ule, Die Wunder der Sternenwelt. 2. Aufl. 1891. Leipzig, Spamer. Geb. 6 ℳ
Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. 3. Aufl. Berlin 1875, Stubenrauch. Geb. 10 ℳ.
Partsch, Mitteleuropa. Gotha 1904. Perthes. 11,50 ℳ.
Hassert, Deutschlands Kolonien. Leipzig 1902. Seele. 8 ℳ.
Peschel, Völkerkunde. 7. Aufl. 1897. Leipzig, Duncker & Humblot. 10 ℳ geb. 12 ℳ.
Sach, Die deutsche Heimat. 2. Aufl. Halle 1902. Waisenhaus. 10 ℳ.
Oppel, Landschaftskunde. 2. Ausg. Leipzig 1887, Hirt. 14,50 ℳ.
Kutzen, Das deutsche Land in s. charakterist. Zügen und seinen vielf. Bez. zur Gesch. u. zum Leben des Menschen. 4. A. 1900. Leipzig, Hirt. 10 ℳ.
Kollbach, Bilder vom Rhein. Eine Wanderung von Basel bis zur holländ. Grenze. 2. A. 1894. Köln a./Rh., Neubner. 13,50 ℳ.
Trinius, Alldeutschland in Wort und Bild. (Malerische Schilderung!) 3 Bde. Dümmler, Berlin. Geb. 17,50 ℳ.
Grube, Geograph. Charakterbilder. 19. Aufl. Leipzig 1897, Brandstetter. 17 ℳ.
Richter, Landschaftl. Charakterb. 2. A. Leipzig, Otto Spamer. 3,50 ℳ.
Daniel-Volz, Geograph. Charakterb. 5 Bde. Reisland, Leipzig. Geb. 25 ℳ.
Hentschel u. Märkel, Umschau in Heimat und Fremde. 2. Bd. Hirt, Breslau. 9,15 ℳ.
Harms, Vaterländische Erdkunde. Mit 104 Abb. u. 4 farb. Kärtchen. 6. A. Braunschweig 1904, Wollermann. 5 ℳ.
Weise, Die deutschen Volksstämme u. Landschaften. 1900. Teubner, Leipzig. 16 ℳ.
Steckel, Das Vaterland. Mit 84 Abb. Dresden 1902, Kühtmann.

IV. Werke für Schüler.

Landeskunden der einzelnen preuß. Provinzen und deutschen Länder. Bearbeitet von Schulmännern. Leipzig, Hirt. 30 bis 40 ₰.
Hummel, Kleine Erdkunde. Ausg. B. 23. Aufl. Hirt, Breslau. 60 ₰.
Langenbeck, Leitfaden der Geogr. 2 Teile. 1901—1905. Leipzig, Engelmann. 4. Aufl. 1,60 ℳ u. 3 ℳ.
Kerp, Lehrbuch der Erdkunde. Ausg. A. 4,50 ℳ. B. 2,50 ℳ. Trier, Lintz.
Tromnau-Schoene, Lehrbuch der Erdkunde. Bd. I—IV. Halle, Schröder. 10 ℳ.
Wulle, Erdkunde für Lehrerb.-Anst. 2 Tle. à 1,60 ℳ. und 4 ℳ. Ebenda.
Pütz, Lehrb. der vergleich. Erdbeschr. 17. A. Freiburg 1901, Herder. Geb. 3,45 ℳ.
v. Seydlitz, Kleine Schul-Geogr. Breslau, Hirt. Ausg. A. 24. Bearb. 1901. 1 ℳ, B. 22. Bearb. 1902. 3 ℳ. C, 24. Bearb. 1905. 6 ℳ.
Neumann, Lehrbuch der Geogr. für höh. Unterrichts-Anstalten. I. Teil. Leipzig, Wagner & Debes (für Sexta, Quinta und Quarta). 80 ₰.
Zweck u. Bernecker, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geogr. 2. A. Hannover 1898, Hahn. 2 Tle. 90 ₰ u. 2 ℳ.
Supan, Deutsche Schulgeogr. 6. A. Gotha 1903, J. Perthes. 1,60 ℳ.
Lorch, Mathematische Geogr. 7. A., herausg. vom Seminar-Direktor Eggert. Leipzig 1904, Dürr'sche Buchhandlung. Geb. 1,50 ℳ.
Ziesemer, Kleine mathematische Geogr. Mit 34 Abb. 5. A. Breslau 1904, Hirt. 1 ℳ.
Geistbeck, Leitfad. d. math.-physik. Geogr. 23. A. 1902. Freiburg i. Br., Herder. 1,80 ℳ.
Kleinschmidt, Lebensb. aus der Länder- und Völkerk. Weinheim 1894, Ackermann. I. Bilder aus Amerika. 4,50 ℳ.
Hindenburg, Die Erdrinde (mit 47 Abb.). Breslau 1888, Hirt. 1,30 ℳ.
Steckel, Das Vaterland. Mit 42 Abb. Dresden 1902, Kühtmann. Geb. 4 ℳ.

A. Wandkarten.

1. Erd- und Himmelskarten. (Preise für aufgez. Karten.)

Bamberg, Östl. und westl. Halbk. 145×146 (physik. und pol.). Berlin, Chun. à 18 ℳ.
Debes, Östliche und westliche Halbkugel. 158×172. à 14 ℳ.

Gaebler, Östliche u. westliche Halbkugel, physik. u. polit. Ausg. Leipzig, Lang. à 18 ℳ.
Cüppers, Östliche und westliche Halbkugel. Physikal.-polit. 200 × 200. 22 ℳ. Düsseldorf, Schwann.
Handtke, Östliche und westliche Halbkugel. Glogau, Flemming. 11,50 ℳ.
Kiepert, Planigloben (physikalisch). Berlin, D. Reimer. 22 ℳ.
Harms, Planigloben (phys. u. pol.). Braunschweig, Wollermann. Zus. 40 ℳ.

2. Die fremden Erdteile.

Bamberg, Afrika (physikalisch). 150 × 140. Berlin, C. Chun. 18 ℳ.
Debes, Afrika. Physikal.-polit. 172 × 144. Leipzig, Wagner & Debes. 15 ℳ.
Gaebler, Afrika. Phys. u. pol. Ausg. 174 × 203. Lang, Leipzig. à 22 ℳ.
Kiepert, Afrika (physikalisch und politisch). 172 × 138. Berlin, Reimer. à 16 ℳ.
Sydow, Afrika (physikalisch). 147 × 168. Gotha, Perthes. 18 ℳ.
Richter, Afrika (phys.-pol.). 140 × 156. Essen 1897, Baedeker. 20 ℳ.
Gaebler, Nord-Amerika (phys. u. pol.). 220 × 215. 22 ℳ.
— Süd- und Mittelamerika (phys. u. pol.) 232 × 204. 22 ℳ.
Debes, Nord- und Südamerika (phys.-pol.). 18 ℳ bez. 16 ℳ.
Bamberg, Nordamerika (phys. und politisch). 166 × 166. Berlin, Chun. à 18 ℳ.
— Südamerika (physikalisch und politisch). 126 × 150. Berlin, C. Chun. à 18 ℳ.
Kiepert, Nordamerika (physikalisch und politisch). 115 × 113. Berlin, Reimer. à 14 ℳ.
— Südamerika (physikalisch und politisch). 89 × 111. Berlin, Reimer. à 14 ℳ.
Sydow u. Habenicht, Nord- und Südamerika. 147 × 168. Gotha, Perthes, je 18 ℳ.
Gaebler, Asien (phys. u. pol.). 180 × 214. à 22 ℳ.
Debes, Asien (phys. u. pol.). 173 × 158. 18 ℳ.
Bamberg, Asien. 190 × 152. Berlin, C. Chun. 22 ℳ.
Kiepert, Schulwandkarte von Asien. Berlin, Reimer. 22 ℳ.
Bamberg, Australien. 155 × 120. Berlin, C. Chun. 13 ℳ.
Kiepert, Australien. 185 × 120 (physikalisch und politisch). Berlin, Reimer. 22 ℳ.
Debes, Australien. 174 × 160. 18 ℳ.
Gaebler (phys.). 146 × 165. 18 ℳ.

3. Europa.

Gaebler, Europa (Gr. Ausg., phys. u. pol.). 196 × 200. Leipzig, Lang. à 22 ℳ.
— — (Kl. Ausg., phys. u. pol.). 151 × 167. Ebenda. 16 ℳ.
Cüppers, Europa (phys. u. pol.). 203 × 227. Düsseldorf, Schwann. 19 ℳ.
Gaebler, Mittel- und Südeuropa (phys.). 206 × 231. 22 ℳ.
Debes, Europa (phys. u. pol.). 173 × 157. 15 ℳ.
Bamberg, Europa. 190 × 157. Berlin, Chun. 22 ℳ.
Kiepert, Europa. 157 × 129. Berlin, Reimer. 19 ℳ.
Sydow-Habenicht, Europa. Leipzig, Hinrichs. 21 ℳ.
Bamberg, Europa. 190 × 157. Berlin, Chun. 22 ℳ.
Kiepert, Schulwandkarte von Europa. 157 × 129. Berlin, Reimer. 22 ℳ.
Kuhnert, Europa (Reliefmanier). 185 × 200. Dresden, Müller, Fröbelhaus. 22 ℳ.
Gaebler, Rußland und Skandinavien (phys.). 216 × 205. 22 ℳ.

4. Deutschland.

Bamberg, Schulwandk. von Deutschl. 190 × 200. Berlin, C. Chun. 24 ℳ.
Debes, Schulwandk. von Deutschl. 160 × 180. Leipzig, Wagner & Debes. 16,50 ℳ.
Petermann, Schulwandkarte von Deutschland. 148 × 150. Gotha, Perthes. 14 ℳ.
Gaebler, Deutsches Reich. 206 × 183. 22 ℳ.
Harms, Deutschland (phys. u. pol.). 200 × 210. Braunschweig, Wollermann. [27 ℳ.
Wagner, Deutschland (phys. u. pol.) 177 × 162. Gotha, Perthes. 21 ℳ.
Gaebler, Deutsches Reich (phys. u. pol.). 206 × 183. à 22 ℳ. Kleine Ausgabe. 22 ℳ.
Cüppers, Deutschland (phys. u. pol.). 208 × 218. Düsseldorf, Schwann. 22 ℳ.
Kuhnert, Deutschland (phys. u. pol.). Reliefmanier. Dresden. 22 ℳ.

5. Königreich Preußen.

Gaebler, Preußen (phys. u. pol.). 136 × 209. à 18 ℳ.
Handtke, Schulwandkarte von Preußen. Glogau, Flemming. 9 ℳ.
Preußische Provinzen von **Gaebler, Bamberg, Handtke, Richter, Mühl, Kiepert.**

6. Wandkarte der deutschen Kolonien.

Herausgegeben von der Kolonialgesellschaft. Berlin 1898, Reimer. 5 ℳ.
Gaebler, Die deutschen Kolonien (phys.). 182 × 185. 18 ℳ.

Für einfachere Verhältnisse ist geeignet nachstehende „Einrichtung eines ausreichenden geographischen Apparates", Verlag v. Lang in Leipzig:

Gaeblers Westliche Erdhälfte, — Östliche Erdhälfte, } Größe 195 × 180 cm. Physikalisch mit roten Grenzlinien oder pol. mit Flächenkolorit. Die physikalische Karte ist der politischen vorzuziehen. 18 u. 15 ℳ.
— Europa, 150 × 154 cm. Physikalisch oder politisch. 22 ℳ.
— Deutsches Reich. 183 × 206 cm. Physikalisch oder politisch. 22 ℳ.
Palästina zur Zeit Jesu Christi (von Algermissen-Gaebler). 148 × 130 cm. 12 ℳ.
Zusammen für 70 ℳ, auch gegen Teilzahlungen zu beziehen.

Den genannten Karten nicht nachstehend sind folgende von **Debes**, Verlag von Wagner & Debes in Leipzig:

Politische Wandkarte der Erde in Planigloben. Westhälfte mit Höhen- und Tiefenprofilen; 1,72 × 1,58 m. 6 ℳ. Aufgezogen an Stäben 14 ℳ. Osthälfte, mit vergleichenden Darstellungen der Flächenverhältnisse und Einwohnerzahlen der europäischen Staaten und ihrer Kolonieen. 1,72 × 1,58 m. 6 ℳ. Aufgezogen an Stäben 14 ℳ.
Physikalisch-politische Wandkarte von Europa. 1 : 3270000. 1,57 × 1,78 m. 8 ℳ. Aufgezogen an Stäben 15 ℳ.
Politische Wandkarte des Deutschen Reiches und seiner Nachbargebiete. 1 : 850000. Mit Nebenk.: Thüringen u. Anhalt, im dopp. Maßstabe der Hauptk. 1,57 × 1,78 m. 6 ℳ. Aufgez. an St. 13 ℳ.
Fischer u. **Guthe**, Physikal.-hist. Wandkarte von Palästina. S. S. 63.

Vorstehende 5 Schulwandkarten zusammen bezogen: roh, statt 32 ℳ nur 28 ℳ; aufgez., statt 69 ℳ nur 65 ℳ.

B. Globen, Tellurien und Reliefkarten.

Gute Globen fertigen an: Geogr. Institut, Weimar; Fritz Kindt, Berlin; Heymann, Berlin; Reimer, Berlin; Schotte, Berlin. (Man verl. Kataloge.)
Mang, Kleiner Universalapparat. Weinheim, Ackermann. 23 ℳ.

Deichmann. Kassel, Deichmann. Lehnert. Edenkoben, Kreiselmeyer. Schotte. Berlin, Schotte. Stumm. Rheinbach (Rheinpreußen), Stumm. (Man verlange Kataloge.) Dort ist u. a. in verschiedenen Ausgaben erschienen: Heilmann, Relief des Harzgebirges. 1 : 100000. Uhlenhuth, Kartenmodelle mit Gradnetzen. 8 Ausgaben à 75 ₰. Rapp, Drei Kartenmodelle in Papiermaché zur Veranschaulichung der Kartenzeichnung. Tauberbischofsheim. Lang. 5 ℳ.
Der Sternhimmel zu jeder Stunde des Jahres. Frankfurt a./M., Klodt. 1,25 ℳ.
Weber, Sternkarte mit drehbarem Horizont. Leipzig, Hinrichs. 6 ℳ.

C. Atlanten.

1. Für Volksschulen.

Heimatskarten. Leipzig, Lang.
Debes, Physikalisch-politische Schulkarten der preußischen Provinzen. à 15 ₰.
Habenicht, Physikal-polit. Schulkarten der preuß. Provinzen. Gotha, Perthes. à 10 u. 15 ₰.
Debes, Volksschulatlas in 22 Karten. Leipzig, Wagner & Debes, geh. 80 ₰.

Hummel, Schulatlas. 38 Karten. Stuttgart, Hobbing & Büchle. 1,20 M.
— Kleiner Volksschulatlas für einf. Schulverh. 15 Karten. Ebenda. 50 Pf.
Schmidt, Volksschulatlas. Leipzig, Velhagen & Klasing. Kart. 80 Pf.
Gaebler, Volksschulatlas mit bes. Berücks. der Heimats- und Vaterlandskunde. Leipzig, Lang. 40 Pf.
— Schulatlas. 32 Karten. Ebenda. 90 Pf.
Perthes, Elementaratlas. Gotha, Perthes 1,20 M.
Keil u. **Riecke**, Deutscher Schulatlas. 31 Karten. Gera, Hofmann. 1,30 M.
Lange-Diercke, Atlas in 42 Karten. Braunschweig, Westermann. Geb. 1 M.
Andree, Allgem. Volksschulatl. 25 Karten. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1,40 M.
Kleiner Volksschulatlas für einf. Schulverh. 10 Karten. Gera, Hofmann. 30 Pf.
Harms, Neuer Schulatlas. Ausg. A. Braunschweig, Wollermann. 1 M.

2. Für höhere Schulen.

Andree-Putzger, Gymnasial- und Realschulatlas. 48 Karten. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 4,50 M.
Diercke, Schulatlas in 159 Karten. Braunschweig, Westermann. 6 M.
Gaebler, Neuester Handatl. Leipzig, Gaebler. Geb. 4 M, mit Text von Bayer geb. 5 M.
Sydow-Wagner, Methodischer Schulatlas. 11. A. Gotha, Perthes. 1903. 5 M.
Meyer, Kleiner Handatlas. 115 Karten. 1905. Bibliograph. Institut. geb. 13,50 M.
Debes, Repetitionsatlas. 19 Flußläufe zum Einzeichnen der übr. Kartenelemente. Leipzig, Wagner & Debes. Ausg. A. ohne Gebirge 36 Pf; Ausg. B. mit Gebirge 40 Pf.

3. Für das Studium des Lehrers.

Stieler, Handatlas. 9. Aufl. 1903. Gotha, Perthes. 38 M.
Andree, Handatlas. 5. Aufl. 1906. Velhagen & Klasing. 32 M.
Debes, Neuer Handatlas. 2. Aufl. 1899. Wagner & Debes. 32 M.
Kleiner deutscher Kolonialatlas. 1903. Reimer, Berlin. 1 M.

D. Bilder.

Bildertafeln zur Länder- und Völkerkunde mit besonderer Berücksichtigung der evangelischen Missionsarbeit. 178 Tafeln. Stuttgart. Vereinsbuchhandlung. 12 M.
Delitsch, Deutschlands Oberflächenform. 3 Karten. Breslau, Hirt. 1,60 M.
Gerster, Wandkarte für die geograph. Anschauungslehre. Freiburg, Gerster. 12 M.
Hirt, Die Hauptformen der Erdoberfläche. Breslau, Hirt. 8,50 M.
Hirts Geogr. Bildertafeln in 3 Teilen. Breslau, Hirt. I. Teil 4,75 M, II. Teil 5,50 M, III. Teil 22,50 M und dessen Bilderschatz 4 M.
Kirchhoff u. **Supan**, Charakterbilder zur Länderkunde. 100×140. Kassel, Fischer. 14,40 M.
Kirchhoff, Rassenbilder z. Gebr. b. geograph. Unterr. Kassel, Fischer. 14,40 M.
Schneider, Typenatlas. 3. Aufl. 15 Tafeln. Dresden 1885, Meinhold Söhne.
Der Kaiser-Wilhelm-Kanal in bildl. Darst. der wichtigsten Teile desselben. Farbige Wandtafeln. 100 × 155. Leipzig, Lang. 7 M.
Berlin, Drei Bilder f. d. Anschauungsu. (farbig). 66×88. Leipzig, Lang. zus. 5 M.
Schmidt, Wandtafeln z. math. Geogr. Leipzig, Schulb.-Verl. 3 Tle. à 1,60 M.
Wetzel, Wandk. für den Unterr. in d. math. Geogr. 22 M.
Steinhaüser, Farbige Tafeln zur math. Geogr. Wien 1882, Artaria & Co.
Geistbeck u. **Engleder**, Geogr. Typenbilder. 84×110. Dresden, Müller Fröbelhaus. à Bild 4,50 M.
Schaufuß, Produktensammlung. Meißen, Schaufuß. 1,80 M.

Über die Bilder von **Hölzel**, **Lehmann**, **Lehmann-Leutemann**, **Geistbeck** u. **Engleder** und **Naumanns Missionswandbilder** s. den illustriert. Anhang.

Der Unterricht in der Naturgeschichte.

Geschichtliches.

Im Mittelalter schöpfte man dürftige naturwissenschaftliche Belehrungen aus den Werken der Griechen (Aristoteles) und Römer (Plinius). Erst Baco von Verulam († 1626) wurde der Begründer der modernen Naturwissenschaften.[1]) Er brachte den Gedanken zur Geltung, daß man nicht in Büchern lesen müsse, was die Schriftsteller von Steinen, Pflanzen und Tieren erzählten, sondern daß man diese Dinge mit eigenen Augen betrachten und draußen im lebendigen Buche der Natur kennen lernen solle.[2])

Der Fortschritt war zunächst ein recht langsamer. Dicke Kräuterbücher brachten wenig über Bau und Leben der Pflanzen, desto mehr über ihre „Kraft und Wirkung" zu allerlei Heilmitteln, und in Schriften über die Tierwelt fanden sich die unglaublichsten Abbildungen und abenteuerlichsten Erzählungen über allerlei fabelhafte Wesen, die kein Mensch genau gesehen und untersucht hatte.

Ratke und Comenius versuchten zuerst Bacos Forderungen Eingang in die Schule zu verschaffen. „Wohnen wir," sagt Comenius, „nicht ebensogut wie die Alten im Garten der Natur? Warum sollen wir nicht statt toter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen?"

Angeregt von jenen Männern führten dann Herzog Ernst der Fromme und Francke die Realien in die Schulen wirklich ein. „Damit man auch," sagt ersterer, „die Kräuter, Bäume und Stauden besser weisen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, so viel möglich, in den Gärten gezeugt, oder auch gedörrt, auf Papier genäht und geleimt und also gezeigt werden können."

Die Beobachtung der Tiere und Pflanzen beseitigte bald den Wust fabelhafter Anschauungen; vor allem war Linnés System für die Wissenschaft von weittragender Bedeutung. Aber der Unterricht in der Naturgeschichte wurde unter der Vorherrschaft der Systemkunde[3]) durch Einprägen zahlreicher Namen und Merkmale später oft recht trocken und langweilig, ließ auch keine Zeit zu ausgiebiger Betrachtung der Natur.

---

[1]) S. über Baco und Galilei den Unterricht in der Naturlehre Nr. I.

[2]) Die Entdeckung der Neuen Welt (1492) und die Erfindung des Mikroskopes (1590) hatten für die weitere Entwickelung der Naturwissenschaften durch Erweiterung des Gesichtskreises und Anreiz zur Beobachtung neuer, interessanter Naturwesen sehr segensreich gewirkt.

[3]) Unter System versteht man hier die wissenschaftliche Zusammenstellung von Naturkörpern nach bestimmten gemeinsamen Merkmalen zu Arten, dieser zu Gattungen, dann zu Familien, Ordnungen und Klassen.

Basedow (Beschreibung von Tieren und Pflanzen im Anschluß an Kupfertafeln) und besonders Salzmann (Schulreisen, Beseitigung von abergläubischen Vorstellungen ꝛc.) suchten zwar den naturgeschichtlichen Unterricht durch wirkliche Anschauung sicherer zu begründen, hatten aber besonders die praktische Verwertbarkeit und Nützlichkeit der Kenntnisse im Auge. Dies war auch bei E. von Rochow der Fall, der „gemeinnützige Kenntnisse" (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie, Astronomie, Gesundheitslehre) im Anschluß an Abschnitte des „Kinderfreundes" mitgeteilt wissen wollte.

Pestalozzi brachte seinen Grundsatz der Anschauung im naturgeschichtlichen Unterrichte nicht praktisch zur Geltung; er vermied, die Kinder in die freie Natur zu führen, weil sie da nicht systematische Begriffe erwerben könnten (Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen).

Eine wesentliche Förderung erhielt der naturgeschichtliche Unterricht durch Harnisch. Er faßte die „gemeinnützigen Kenntnisse" unter dem Namen „Weltkunde" zusammen, die in drei Kreisen naturgeschichtliche, geographische und geschichtliche Belehrungen über die Heimat, das Vaterland und die Erde (vom Nahen zum Entfernten) bieten sollten. Er verlangte reiche Veranschaulichung wirklicher Naturkörper, unterrichtliche Spaziergänge, Anlegen von Sammlungen; der Gang des Unterrichtes sollte vom besonderen zum allgemeinen fortschreiten.

Einen wirklich umgestaltenden Einfluß auf den naturgeschichtlichen Unterricht übte erst August **Lüben** (geb. 1804, gest. 1873) aus. Seine wichtigsten Grundsätze waren folgende:

Der Unterricht in der Naturgeschichte bildet ein selbständiges Unterrichtsfach; das Lehrverfahren muß das induktive sein, wobei die Schüler durch klare Anschauung wirklicher Naturkörper ihre Selbsttätigkeit entfalten müssen; das natürliche System sollen sich die Schüler durch eigene Geistestätigkeit selbst erarbeiten. Lüben hielt das deduktive Verfahren[1]) für verfehlt und gliederte den Stoff in vier Stufen:

1. Einzelwesen der Heimat werden betrachtet und beschrieben.
2. Verwandte Arten werden mit den bekannten verglichen und unter den Begriff der Gattung gebracht.
3. Die Familien und Ordnungen des natürlichen Systems werden erkannt.
4. Es wird einiges über den Bau und die Lebenserscheinungen der Organismen mitgeteilt.

---

[1]) S. Band I, 9. Auflage. § 33.

Lübens Absicht war, durch den Unterricht in der Naturgeschichte die Sinne zu schärfen (Vorführung der wirklichen Naturkörper, Fortschritt vom Nahen und Bekannten zum Fernen und Unbekannten), das Denken zu üben (allmählicher Aufbau des Systems), den ästhetischen Sinn zu bilden, das Gemüt zu befruchten und zur Anerkennung und Achtung eines gesetzmäßigen Waltens zu führen.

Die ideale Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichtes suchte er darin, die Erkenntnis der Natur als eines großen Ganzen zu vermitteln, und zuletzt erstrebte er Erkenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit, die sich in der Natur kundgeben.

Lübens Ansichten wurden mit großem Beifall aufgenommen; doch wurde das ideale Ziel, die Kenntnis der Natur als eines großen Ganzen zu vermitteln, durch die überwiegende Rücksicht auf systematische Begriffe in den Hintergrund gedrängt, und man suchte die Einheit der Natur wesentlich in den äußeren Formen. Durch die übermäßige Betonung der Systemkunde wurde die Naturgeschichte zu einer häufig überaus trockenen und langweiligen Naturbeschreibung. Durch Roßmäßler angeregt, besann man sich später wieder auf die höheren Ziele des naturgeschichtlichen Unterrichtes, legte auf die systematische Anordnung weniger Gewicht und erkannte, daß nicht im Sommer nur Pflanzen und im Winter nur Tiere betrachtet werden dürften. Zu weiterer Verbreitung des Interesses am Leben der Natur trugen besonders anregende Schriften bei, wie Roßmäßlers „Jahreszeiten", Masius' „Naturstudien", Grubes „Szenen aus dem Natur- und Menschenleben", „Biographien aus der Naturkunde" und Wagners „Entdeckungsreisen".

Aus der neuesten Zeit sind unter zahlreichen ähnlichen Werken besonders Ruß „Das heimische Naturleben im Kreislauf des Jahres" und Marshall „Spaziergänge eines Naturforschers" hervorzuheben. Unter Berücksichtigung der Jahreszeiten begann man, im naturgeschichtlichen Unterricht Gruppen zu behandeln (Teller, Wegweiser durch die drei Reiche der Natur, 1874).

Während inzwischen der Gesichtskreis der Naturwissenschaften durch zahlreiche wissenschaftliche Reisen, durch das Studium der Entwickelungsgeschichte, der Lebensbedingungen und Lebenserscheinungen der Organismen und durch das Auffinden zahlreicher versteinerter Pflanzen und Tiere in ungeahnter Weise erweitert worden war, blieb die praktische Schularbeit vielfach noch in den Fesseln der Systemkunde und der Naturbeschreibung gefangen. Einzelne mahnende Stimmen, die auf Verbesserung des Verfahrens drangen, blieben noch immer unbeachtet. Erst der Lehrer **Junge** in Kiel (gest. 1905) erreichte einen durchschlagenden Erfolg. Angeregt durch Professor Möbius in Kiel, der zuerst den Begriff der „Lebensgemeinschaft"

aufstellte, veröffentlichte Junge 1885 das Buch: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft,“ durch welches die bereits angebahnte Reformbewegung in kräftigen Fluß gebracht wurde. Unter einer Lebensgemeinschaft versteht Junge „eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem inneren Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und außerdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, beziehungsweise aufeinander und das Ganze wirken“.

Junge hat nun in vorzüglicher Weise dargelegt, wie die eingehende Betrachtung des Dorfteiches nach den vorhandenen Lebensbedingungen und den Lebenserscheinungen der Pflanzen und Tiere in ihrer Wechselwirkung reiche Anregung bietet und viel fruchtbareres Wissen vermitteln kann, als es der trockene systematische Unterricht vermag. In ähnlicher Weise sollen andere Lebensgemeinschaften, z. B. Moor, Wald, Wiese, unterrichtlich bearbeitet werden. Nach der Reihenfolge, wie sie die Jahreszeit und nicht das System bietet, und nötigenfalls mehrmals im Jahre sollen die Tiere und Pflanzen derart zur Anschauung und Besprechung gelangen, daß ihre gesamte Lebens- und Entwickelungsgeschichte zum Verständnis gebracht wird. Die Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichtes besteht nach Junge darin, dem Schüler „ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur“ zu vermitteln; demnach soll eine Reihe biologischer Gesetze, z. B. das der Erhaltungsmäßigkeit, der organischen Harmonie, der Anpassung, der Arbeitsteilung, der Entwickelung, der Gestaltenbildung, des Zusammenhanges und der Sparsamkeit, bei der Betrachtung der Einzelwesen und der Lebensgemeinschaften durch den Unterricht gefunden und formuliert und dann auf die Erde als Ganzes übertragen werden.

Die Ursachen der Erscheinungen sollen aufgesucht und auch die Stellung des Menschen im Naturganzen soll begriffen werden. Die Kenntnis der Einzelwesen und Lebensgemeinschaften der Heimat bildet die konkrete Unterlage für eine phantasiemäßige Erfassung fremder Lebensgemeinschaften. Wie die Vorschläge Junges heute beurteilt werden, ergibt sich aus der Reformschrift Dr. Schmeils, s. S. 146.

Gleichzeitig mit Junge kam Scheller (s. Reins Schuljahre IV—VI) bei der Ausgestaltung der Lehre Herbarts zu nahezu gleichen Anschauungen.

Auch Dr. Kießling und Egmont Pfalz erklären in ihren Werken („Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte“ 1886 ꝛc. „Naturgeschichte für einfache Volksschulen“ 1888, „Alte und neue Methoden des Naturgeschichtsunterrichtes“ 1889 und „Vorschläge zu einer einheitlichen Gestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes“ 1892 ꝛc.) die Systematik für ungeeignet für die Volksschule und wollen die Natur als einheitlichen

Organismus darstellen, wobei zuletzt der Mensch in seiner Beziehung zur organischen und unorganischen Natur betrachtet wird. Nach ihrer Forderung soll der Schüler „klares Verständnis der Natur und eine auf solchem beruhende Liebe zu derselben“ erlangen.

Als besonders wichtig für die neuere Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes sind noch die Schriften von Lay, Seidel, Seyfert, Twiehausen, Vögler, Baade, Piltz, Schleicher und Schmeil zu nennen.

Grundlegende Erörterungen bietet das vortreffliche Werk von Kollbach: Naturwissenschaft und Schule 1894, das in allen Schulkreisen steigende Beachtung findet und verdient, weil Kollbach in ebenso überzeugender als anregender Darstellung seine Forderungen begründet und nachweist, daß der naturwissenschaftliche Unterricht nur dann vollen Wert und rechte Wirkung erlangen kann, wenn er auf allen Stufen fortschreitend unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller Fächer erteilt wird.

Während die Werke von Leunis, Schilling, Pokorny, Thomé, Bänitz, Bail, Hummel, Polack, Waeber u. v. a. zwar die biologischen Belehrungen mehr und mehr vertiefen, hier und da auch die Lebensgemeinschaften berücksichtigen, halten sie doch die systematische Anordnung des Stoffes fest. Dagegen versuchen Partheil und Probst in ihrer „Naturkunde“ eine grundsätzliche Neugestaltung des gesamten naturkundlichen Unterrichtes. Sie erstreben[1]) auch „Auffassung der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen“, verwerfen die Bevorzugung der Systematik, betonen Biologie und Lebensgemeinschaft und wollen die Lebensgesetze beachten, ohne sie von den Kindern formulieren zu lassen; sie tragen Sorge für ausgiebige Naturbetrachtung, richtige Verwendung des Zeichnens, der Sammlungen und schließen den Unterricht eng an die Heimatskunde an. Als wichtigsten Fortschritt aber sehen sie die Konzentration aller naturkundlichen Fächer zu einer **einheitlichen Naturkunde** an. Vergl. die Darstellung am Schlusse.

Sehr beachtenswert sind die Schrift von Dr. Schmeil „Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes, 3. Auflage 1899“ und seine in 3 Ausgaben erschienenen Lehrbücher der Zoologie. Dr. Schmeil behandelt ausdrücklich nur den naturgeschichtlichen Unterricht und weist nach, daß an Stelle der morphologisch-systematischen Betrachtungsweise eine das Leben der Organismen in erster Linie berücksichtigende, also morphologisch-physiologische oder kurz biologische Betrachtungsweise treten muß.

---

[1]) Partheil und Probst, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Dessau 1894, Kahle, 50 ₰.

Eben durch die strenge Gewöhnung, den kausalen Zusammenhang zwischen Bau und Leben eines Naturkörpers zu ergründen, lernen die Schüler, selbständig elementar zu forschen, und erlangen bedeutenden Gewinn für ihre geistige Schulung.

Die Naturobjekte sind in ihrem natürlichen Zusammenhange zu betrachten. An einigen Beispielen wird gezeigt, wie von den Schülern große Aufmerksamkeit, strenges Beobachten und genaues Schließen gefordert wird, wenn sie einen Einblick in den kausalen Zusammenhang der mannigfachen Beziehungen der Naturwesen erlangen sollen, wie aber auch in dem Schüler, selbst wenn er nur einige der tausend Fäden entwirren, nur einige Blicke in die wunderbaren Wechselbeziehungen der Naturdinge werfen kann, ein Gefühl von der Größe und Erhabenheit der auch ihn mit umfassenden Natur erweckt wird und ein Ahnen von der Hoheit des unfaßbaren Geistes, durch dessen „Werde" das alles entstanden ist.

Die Einheit der Natur können wir allerdings nur z. T. erkennen; darum müssen wir uns begnügen, ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben und unsere Schüler anzuleiten, daß sie die Natur von diesem Gesichtspunkte aus betrachten lernen. Die Gesetze des organischen Lebens, welche Junge im Anschluß an Schmarda zusammengestellt hat, um in ihnen die Ergebnisse des Unterrichtes zusammenzufassen, können, wie Dr. Schmeil einzeln nachgewiesen hat, keineswegs als „Gesetze" im strengen Sinne, sondern höchstens als „Regeln" aufgefaßt werden, von denen viele Ausnahmen zu bemerken sind, die aber immerhin lebhafte Beachtung verdienen.

Vor allen Dingen muß die Erkenntnis der Kausalität in bezug auf die Einzelwesen und die gesamte Natur als Leitmotiv für den Unterricht gelten, und dabei sollen stets in erster Linie die feststehenden Tatsachen, welche diesen vorläufig noch nicht endgiltig formulierten Regeln zu Grunde liegen, im Unterricht gründlich verwertet und ausgenutzt werden, um die Schüler zu einer tieferen Auffassung des gesamten Naturlebens zu führen.

Demnach sollen „allgemeine biologische Sätze", wie bezüglich des Zusammenhanges zwischen Körperbau und Lebensweise der Tiere, der Farbenübereinstimmung mit der Umgebung, des Blütenbaues der Pflanzen und der Art ihrer Befruchtung, des Baues der Samen und Früchte und der Art ihrer Verbreitung, besonderer Einrichtungen der Wasser-, Land- und Gebirgspflanzen u. v. a. auf allen Unterrichtsstufen besonders beachtet werden. Dadurch werden die Schüler zu selbsttätigen Beobachtungen, vorsichtigem Forschen und gewissenhaftem Urteilen und Schließen lebhaft angeregt und erhalten auch mehr und mehr Kenntnis von gemeinsamen Gesetzen in der Fülle der mannigfachen Wechselbeziehungen der Naturwesen.

Es ist kein Zweifel mehr, daß eine Ahnung von dem einheitlichen Leben der Natur zunächst nur durch eingehende Betrachtung kleinerer Gebiete der heimatlichen Natur angestrebt werden muß; aber „Lebensgemeinschaften" im wissenschaftlichen Sinne können wir in der Schule nicht behandeln. Möbius, dem Junge gefolgt ist, bezeichnet nämlich als Biocönose oder Lebensgemeinschaft eine den durchschnittlichen äußeren Lebensbedingungen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem angemessenen Gebiet dauernd erhalten.

Für die frühzeitige und dauernde Verbindung der physikalischen und chemischen Beobachtungen und Versuche mit dem biologischen Unterrichte spricht die Definition der Lebensgemeinschaft, welche Möbius an anderer Stelle gibt: „Mit Lebensgemeinschaft bezeichne ich die Gesamtheit aller Einwirkungen des Wohngebietes, von denen die Eigenschaften und die daselbst zur Ausbildung gelangende Anzahl der Individuen einer Spezies mit bedingt werden. Diese Einwirkungen gehen aus von den chemischen und physikalischen Eigenschaften des Mediums, sowie auch von anderen Tieren und Pflanzen, welche dasselbe Gebiet bewohnen." Junge hat bei seinen Lebensgemeinschaften mit gutem Bedacht von der Zahl der Individuen und Arten und von deren dauernder Erhaltung in den abgegrenzten Gebieten abgesehen.

Reine, abgeschlossene Lebensgemeinschaften sind überhaupt nicht gut zu behandeln, weil bei uns überall die eingreifende Hand des Menschen das Naturleben stört und verändert. Meer, See, Teich, Fluß, Bach, Hochmoor, Heide, Düne, ja selbst einen einzelnen Baum mit seinen Freunden und Feinden kann man als eine Art Lebensgemeinschaft betrachten, wenn auch nicht nach der Definition von Möbius. Und wenn man den Menschen selbst als mitten in der Natur stehend auffaßt, kann man auch Garten, Feld, Wiese, Forst, die Junge Kulturgemeinschaften nennt, als Lebensgemeinschaften im weiteren Sinne betrachten. Die Bedeutung der Lebensgemeinschaften Junges ist also nicht darin zu suchen, daß sie für Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes allein gültige Regel und Richtschnur sind, sondern ihr Hauptwert besteht eben darin, daß sie darauf hindrängen, die Natur als einen Organismus zu erfassen.

Man wird nur eine oder wenige Lebensgemeinschaften ausführlich behandeln können, sonst aber sich damit begnügen müssen, daß man sie zur Zusammenfassung der Stoffe verwertet. Lebensgemeinschaften der Fremde können wir wegen zu geringer Einzelkenntnisse überhaupt nicht behandeln, müssen uns vielmehr begnügen, nach Betrachtung einiger

typischer Bewohner in großen Zügen ein Bild von deren Zusammenleben, von ihren Beziehungen untereinander und ihrer Abhängigkeit von chemischen und physikalischen Verhältnissen ihres Wohnortes zu gestalten.

In erster Linie muß die heimatliche Natur genau beobachtet und durchforscht werden, damit auf Grund dieses Wissens fremde Erscheinungen begriffen werden können. Dr. Schmeil weist trefflich nach, wie notwendig und bedeutungsvoll es ist, daß die Schüler selbsttätige Beobachtungen machen lernen, und fordert, daß auch der biologische Unterricht ein experimenteller werde, genau wie der physikalische und chemische, der ihm auf allen Stufen mindestens parallel gehen muß.

Dr. Schmeil glaubt, daß die notwendige Konzentration im Lehrverfahren im allgemeinen wohl beachtet und geübt worden ist, gelangt aber zu der berechtigten Forderung, daß physikalische, chemische und geographische Stoffe mehr als bisher im biologischen Unterrichte verwertet werden müssen. Demnach würde es durchaus verfehlt sein, wenn man den Unterricht in Naturgeschichte und Naturlehre zeitlich nacheinander legen wollte; vielmehr müssen, wenn der biologische Unterricht die Kausalität zur Erkenntnis bringen soll, chemische, physikalische und geographische Belehrungen auf allen Stufen mindestens parallel gehen.

Die bisherigen Versuche, die Konzentration im gesamten Lehrplan der Naturkunde zum Ausdruck zu bringen, finden noch nicht den Beifall Dr. Schmeils. Die Konzentration wird dahin zu streben haben, daß sie eine Kette von Erscheinungen darstellt, in welcher ein Glied das andere bedingt.

Diejenigen physikalischen und chemischen Pensen, die imstande sind, eine Erscheinung im Bau oder Leben organischer Naturkörper verständlich machen zu helfen, können nicht nur, sondern müssen noch weit mehr als seither herangezogen werden. Dr. Schmeil erachtet dazu einen parallelen Lehrgang für ausreichend und will die chemischen und physikalischen Lehren je nach Bedürfnis heranziehen, wiederholen, oder, wenn nötig, in den biologischen Unterricht als neu eingliedern. Beachtenswert ist das Schlußwort Dr. Schmeils, „daß das Volk an der Spitze der Völker marschieren wird, welches mit der höchsten sittlichen Tüchtigkeit die tiefste Kenntnis der Natur in ihren mannigfachen Erscheinungsformen verbindet und dieses Wissen von der Natur in den verschiedenen Zweigen menschlicher Tätigkeit zu verwerten versteht. Daß unser Volk diese Stellung sich erringen möge, ist der Wunsch jedes Vaterlandsfreundes. Und darum darf auch der Unterricht nicht in veralteten Formen beharren, sondern muß rüstig vorwärts schreiten, daß er zur Erreichung jenes Zieles auch das Seine mit beitrage."

In der Mineralogie, Geologie und Paläontologie haben die wissenschaftlichen Forschungen der Neuzeit überaus großartige Fortschritte gemacht, aber der naturgeschichtliche Unterricht hat im ganzen wenig davon aufgenommen, obwohl schon eine Reihe beachtenswerter Leitfäden vorhanden ist. Im Sinne der Jungeschen Bestrebungen hat nunmehr Peters in Kiel „Bilder aus der Mineralogie und Geologie“ 1898 veröffentlicht, die lebhafte Beachtung verdienen.

Für höhere Schulen liegen inzwischen neue bedeutsame Bücher vor, die auch die sorgfältige Beachtung der Volksschullehrer verdienen:

1. **Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an höheren Schulen und Seminarien.**
   I. Teil: Botanik von Bernhard Landsberg. Leipzig, B. G. Teubner. 1896. 6 ℳ.
   II. Teil: Zoologie von Dr. Walther B. Schmidt und Bernhard Landsberg.
   a) Kursus der Sexta. 2,20 ℳ.
   b) Kursus der Quinta, erste Hälfte. 1,80 ℳ.
   Leipzig, B. G. Teubner. 1901 (weitere Teile in der Presse).
2. **Streifzüge durch Wald und Flur.** Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur in Monatsbildern. Für Haus und Schule bearbeitet von Bernhard Landsberg. 3. Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1902. 5 ℳ.

II. Das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichtes.

Immer allgemeiner bezeichnet man heute als Ziel des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichtes die „Erkenntnis des einheitlichen Lebens in der Natur.“ Damit kommt Humboldts[1]) Wunsch, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen, immer mehr zur Geltung und Anerkennung.

Die Naturkörper sollen nach ihrem äußeren und inneren Bau, nach ihrem Werden, Entstehen und Vergehen erkannt werden. Die Natur kennt keinen Stillstand; alles in ihr ist Leben und Entwickelung, der wir nachspüren müssen (Kollbach). Der Mensch, die Krone der Schöpfung, ist ein Glied in der Kette der Naturwesen, nicht bloß Beherrscher, sondern auch Diener der Naturgesetze; darum muß der naturwissenschaftliche Unterricht auch die Bedeutung der Naturerscheinungen für das menschliche Leben und die Stellung des Menschen in der Natur richtig erkennen lehren.

So bezeichnen wir als höchstes, ideales Ziel des naturkundlichen Unterrichtes, dem wir uns je nach dem Stande der betr. Schule bis jetzt nur in mehr oder weniger geringem Grade nähern können, das aber jedem Lehrer vor Augen schweben muß: „Klare Erkenntnis der Fülle des einheitlichen Lebens in der Natur und richtige Würdigung der Stellung des Menschen in derselben.“

---

[1]) Der Reichtum der Naturwissenschaft besteht nicht mehr in der Fülle, sondern in der Verkettung der Tatsachen (A. v. Humboldt).

III. Die Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichtes.

Daß der naturgeschichtliche Unterricht geeignet ist, den Verstand zu bilden, sowie auf Gemüt und Willen der Schüler befruchtend einzuwirken, ist bereits aus den bisherigen Ausführungen zu erkennen.

Auf allen Unterrichtsstufen ist er imstande, ein lebendiges, vielseitiges **Interesse** zu wecken. Die große Fülle der Erscheinungen bei Betrachtung eines Naturbildes muß das empirische Interesse erregen. Werden dann auf induktivem Wege Begriffe gebildet, Folgerungen und Schlüsse gezogen, bei den Naturkörpern die mannigfaltigen Bedingungen des Werdens und Vergehens aufgesucht und erstrebt der ganze Unterricht unablässig die Erkenntnis der Kausalität, so muß der Forschungstrieb erwachen und die Schüler zu selbsttätiger Beschäftigung mit dem Naturleben anregen: es wird das spekulative Interesse wachgerufen. Dabei verlangt der Unterricht in der Naturgeschichte, wie Raumer sagt, unbedingt demütiges, hingebendes Betrachten der Schöpfung; je weiter wir in dem Studium der Natur fortgeschritten sind, um so ehrfurchtsvoller blicken wir auf zu den wunderbaren Geheimnissen, deren Enthüllung sich Gott in seiner Weisheit noch vorbehalten hat.

Gelegenheiten, das ästhetische Interesse zu bilden, bieten sich reichlich und ungesucht dar, wenn man nur die Augen öffnen lernt für alle die Regelmäßigkeit, Gesetzmäßigkeit und Schönheit in Formen und Farben, welche allenthalben im Reiche der Natur herrschen. Die innigen Beziehungen der Kunst zu der Natur sind sowohl auf dem Gebiete der Malerei und Skulptur als auf dem der Dichtkunst (Volkslied, Walter von der Vogelweide, Klopstock, Goethe, Hebel, Uhland u. a. m.) so zahlreich und fruchtbringend, daß auch der naturgeschichtliche Unterricht nach dieser Richtung belebend wirken und selbst befruchtet werden kann (Anschluß geeigneter Gedichte).

Daß durch klare und eingehende Würdigung der Lebenserscheinungen sinnige, sich ganz hingebende Betrachtung der Einzelwesen das sympathetische Interesse wachgerufen, ein trauteres Verhältnis zwischen dem emsigen Beobachter und dem Naturgegenstand erzeugt wird, braucht nur angedeutet zu werden (Baumfrevel, Tierquälerei; Schonung öffentlicher Anlagen).

Das soziale Interesse läßt der naturgeschichtliche Unterricht aus sich erwachsen, indem er das gesetzmäßige Ineinandergreifen, die gegenseitige Abhängigkeit der einzelnen Glieder veranschaulicht und einsehen läßt, wie alle Glieder den Gesetzen der Natur gehorchen und auch sich untereinander dienen müssen, wenn sie nicht untergehen wollen.

Endlich kommt auch das religiöse Interesse (in ungesuchter Weise) zu seinem Rechte. Die materialistische Weltanschauung ist von der Wissenschaft

überwunden. Aus dem Leben und Weben der Natur erkennen wir das Walten des allmächtigen, weisen und gütigen Gottes. Die gesamte Natur ist ein Buch der göttlichen Offenbarung (Röm. 1, 20. Gottes unsichtbares Wesen ꝛc.). Die Himmel erzählen die Ehre Gottes, und die Feste verkündigt seiner Hände Werk. Ihn predigt Sonnenschein und Sturm, ihn preist der Sand am Meere; bringt, ruft auch der geringste Wurm, bringt meinem Schöpfer Ehre! Mich, ruft der Baum in seiner Pracht, mich, ruft die Saat, hat Gott gemacht! Die Vögel unter dem Himmel und die Lilien auf dem Felde lehren uns Gottes Weisheit und Güte. Das geheimnisvolle Keimen und Wachsen, wie die mannigfachen Naturgesetze weisen hin auf den, der die Kräfte in die Natur gelegt hat und sie im Haushalte der Natur walten läßt. Die bedeutungsvolle Aufgabe auch der unscheinbarsten Wesen, die Regelmäßigkeit und Einheit bei aller Mannigfaltigkeit, die Plan- und Gesetzmäßigkeit in dem großen Haushalte der Natur erfüllen uns mit staunender Bewunderung und tiefer Ehrfurcht vor dem Walten der über dem Ganzen thronenden, erhabenen Majestät Gottes des Herrn.[1])

Wenn so der Menschengeist in den Naturgesetzen Gottesgedanken findet, fühlt er sich auch heimisch unter seinen Mitgeschöpfen; denn sein Leben und Sterben ruht mit diesen in der starken Hand des Weltenschöpfers, der allen zugleich ein liebender Vater ist.

IV. Die Auswahl des Stoffes.

„Gegenstand des Unterrichtes in der Naturbeschreibung bilden außer dem Bau und dem Leben des menschlichen Körpers: Die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Tiere, von den ausländischen die großen Raubtiere, die Tier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind (z. B. Baumwollenstaude, Teestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr). Von den einheimischen Gegenständen treten diejenigen in den Vordergrund, welche durch den Dienst, den sie dem Menschen leisten (z. B. Haustiere, Vögel, Seidenraupe, Getreide- und Gespinstpflanzen, Obstbäume, das Salz, die Kohle), oder durch den Schaden,

---

[1]) Nach der Auffassung des **Naturfreundes** vereinigt sich in der Naturgeschichte „das empirische Interesse an der Mannigfaltigkeit der lebenden Wesen mit dem spekulativen, welches den Bedingungen des Lebens nachgeht, aber auch mit dem ästhetischen, welches teils auf die Schönheit der Formen reflektiert, teils sich mitfühlend in das Naturleben versenkt, und mit der religiösen Kontemplation, welche „von den Eichen und den Buchen" und von aller Kreatur sich belehren läßt über den Unerschaffenen. Der Verkehr mit der Natur vertieft die Kenntnis der Heimat und bestärkt den Heimatssinn, also alle die Regungen der Teilnahme, welche in jenem eingeschlossen liegen" (**Willmann**, Didaktik als Bildungslehre. 2 Aufl. II. S. 166).

den sie dem Menschen tun (Giftpflanzen), oder etwa durch die Eigentümlichkeit ihres Lebens und ihrer Lebensweise (z. B. Schmetterling, Trichine, Bandwurm, Biene, Ameise) besonderes Interesse erregen.

In der mehrklassigen Schule kann nicht nur eine Vermehrung der Gegenstände, sondern auch eine systematische Ordnung derselben und ein näheres Eingehen auf ihre gewerbliche Verwendung stattfinden. Die Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und ihre Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur ist überall zu erstreben" (Allg. Best.).

Für die **Auswahl** des Stoffes sind folgende Grundsätze maßgebend:

1. Bei allen naturgeschichtlichen Belehrungen muß von der Heimat und der Erfahrung des Schülers ausgegangen werden.

2. Zur Anschauung und Betrachtung gelangen in erster Linie, soviel als möglich, wirkliche natürliche Dinge. Modelle, Bilder und Zeichnungen sind nur Notbehelfe.

3. Zunächst werden Einzelwesen betrachtet, die für große Gruppen vorbildlich sind. (Typen.)

Dabei ist der Stoff möglichst enge zu begrenzen. Volle Einsicht in das Leben und Weben weniger Einzelwesen verschafft tieferes Verständnis auch der übrigen Lebensformen, als flüchtiges Aufzählen einzelner Merkmale von zahlreichen Dingen.

Durch Anreihen verwandter werden zugleich die Hauptgruppen des natürlichen Systems gewonnen. In der einklassigen Schule wird die Zahl der Typen beschränkt, aber es müssen mindestens soviel Verwandte angeschlossen werden, daß die wichtigsten Abteilungen des natürlichen Systems zum Verständnis gelangen.

4. Die Übergangsformen verdienen besondere Berücksichtigung. Es muß gezeigt werden, daß das Leben und Werden in der Natur viel reicher ist, als die trockenen Systeme es ahnen lassen, daß die Grenzlinien, die der Menschengeist zur leichteren Übersicht der Fülle schuf, zwar einige Grundgedanken der Lebensgestaltung erkennen lassen, aber vom Strome des Lebens verwischt werden.

5. Diejenigen Naturformen, Einzelwesen und Lebensgemeinschaften, welche für das Menschenleben tiefere oder praktische Bedeutung haben, müssen besonders eingehend behandelt werden.

Dabei bleibt es die Hauptsache zu zeigen, wie der Mensch selbst als Glied im Naturganzen steht, und wie er erst streben muß, die Natur zu erkennen, um sie nachher beherrschen zu können. Auch in der einklassigen Schule darf neben der Betrachtung der für den Menschen wichtigsten Naturformen und Einzelwesen die Zusammenfassung in Natur-

bilder und Lebensgemeinschaften nicht fehlen, kann aber wesentlich einfacher gehalten werden als in mehrklassigen Schulen.

Wieweit in dem Unterrichte der Knaben und Mädchen eine besondere Rücksicht auf Gewerbe oder Hauswirtschaft erforderlich ist, und wieweit gerade für Mädchen der naturkundliche Unterricht in besonders enge Verbindung mit Haushaltungs- und Kochschulen gebracht werden muß, ist eine noch zu entscheidende Frage. Jedoch muß daran festgehalten werden, daß der Koch- und Haushaltungsunterricht für Mädchen, sowohl in der Volksschule, wo er nur notgedrungen Aufnahme findet, als auch in der Fortbildungsschule, deren wichtigsten Teil er künftig bilden dürfte, nur dann wertvoll und wirksam sein kann, wenn er sich gleichmäßig fernhält von der rein handwerksmäßigen, praktischen Einprägung auf der einen und von wissenschaftlicher Wortgelehrsamkeit auf der anderen Seite. Mit aller Kraft muß dahin gestrebt werden, daß alles Kennen und Können in diesem wichtigen Unterrichte sich aufbaut auf wirklicher Anschauung, auf zahlreichen einfachen Versuchen und Beobachtungen. Fast nirgends drohen so große Gefahren aus dem Verbalismus, aus oberflächlichem Wortwissen zu erwachsen, wie auf diesem Gebiete.

6. Die Menschenkunde soll nicht bloß Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers kennen lehren, sondern auch den Blick auf die Entwickelung der Stämme, Völker und Menschenrassen lenken. Jedenfalls wird die Gesundheitspflege in den Schulen künftig viel mehr berücksichtigt werden müssen, als es bisher der Fall war.

V. Anordnung des Stoffes.

1. Der Gang des Unterrichtes schließt sich im wesentlichen an die Jahreszeiten an.

Dabei gilt als selbstverständlich, daß die genauer behandelten Lebewesen (Typen) auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwickelung, also mehrmals im Jahre, zur Betrachtung gelangen.

2. Nach der genaueren Behandlung ausgewählter Einzelwesen (Typen) sind bald einige Verwandte anzureihen; die Lebensbedingungen werden möglichst beachtet. Dann werden Naturbilder oder Lebensgemeinschaften betrachtet. Dabei werden die Bedingungen des Einzellebens und hauptsächlich die Wechselwirkungen innerhalb der Gesamtheit zur Erkenntnis gebracht.

Dabei sollen die Schüler einen Einblick in die gegenseitigen Beziehungen und die Lebensbedingungen gewinnen und allmählich auch von der Einheitlichkeit des gesamten Naturlebens einige Kenntnis erhalten.

Naturbilder und Lebensgemeinschaften dürfen aber nicht nur in allgemeinen Umrissen gehalten werden, sondern müssen, soviel es irgend angeht, nach den konkreten Verhältnissen der Heimat betrachtet werden. In dieser Hinsicht müssen also sowohl die Auswahl als die Anordnung des Stoffes für jede Gegend ihr besonderes Gepräge erhalten. Doch darf der Unterricht nicht auf diese örtlichen Besonderheiten beschränkt bleiben, sondern er muß von da aus weiter führen zum Verständnis des Gesamtlebens der Natur, wenigstens in dem Vaterlande und bezüglich der Erde in den wichtigsten Zügen.

3. Systematische Übersichten dürfen erst dann gegeben werden, wenn reichlich Stoff vorhanden ist, der geordnet werden muß. Besonders wichtig ist die Bildung biologischer Gruppen.

4. Der naturgeschichtliche Unterricht muß im engsten Anschluß an die Heimatskunde während der ganzen Schulzeit fortgeführt werden, und alle drei Reiche sowie auch die Menschenkunde müssen während des ganzen Jahres berücksichtigt werden.

VI. Das Lehrverfahren.

1. **Die Vorbereitung** knüpft nach Angabe des Zieles an das an, was die Schüler bereits aus eigener Erfahrung und durch Umgang von dem Naturgegenstande kennen gelernt haben. Mit möglichster Kürze und Bestimmtheit soll das Interesse im Schüler wachgerufen werden.

2. **Die Darbietung** vollzieht sich zumeist nach dem heuristischen Lehrverfahren; nach einer bestimmten Ordnung leitet der Lehrer zum selbständigen Finden, Beobachten und Aussprechen an. Von den einzelnen Lebewesen wird zuerst der Aufenthalt, darauf die Lebensweise und dann der Körperbau betrachtet, und nachdem bei der Körperbeschaffenheit die Form, Bedeckung und Gliederung klargestellt sind, wird dann die Entwickelungsgeschichte zum Verständnis gebracht. In ähnlicher Weise gestaltet sich die Behandlung von Gesteinen nach Fundort, chemischer Zusammensetzung (Lagerung) und Struktur (Veränderungen).

Bei der Darstellung der Lebensweise und Betrachtung der fertigen Form eines Organismus unter den verschiedenen Einflüssen der Naturkräfte im Laufe der Jahreszeiten, des Bodens und der mitbedingenden Lebewesen soll nur das hervorgehoben werden, was für das Leben und Zusammenleben wichtig ist. Demnach wird z. B. bei der einen Pflanze mit der Blüte, bei einer anderen mit der Wurzel oder Knolle, bei einer dritten mit Stamm und Blättern begonnen werden dürfen. Ähnlich stellt es sich bei der Einzelbetrachtung von Tieren und Mineralien

heraus. Bei der Betrachtung von Einzelwesen wie von Gruppen muß der Unterricht durchaus mit aller Sorgfalt darauf gerichtet sein, daß die Erkenntnis der Kausalität angestrebt wird. Doch müssen sich die biologischen Belehrungen auf das beschränken, was die Schüler selbst sehen und an wirklichen Vorgängen und Versuchen beobachten konnten. Für die Bereitstellung des Unterrichtsstoffes, nicht als bindende Vorschrift für die unterrichtliche Durcharbeitung, kann der Lehrer vorteilhaft folgende Schemata verwenden:

a) **Einzelbilder von Tieren und Pflanzen:**

1. Aufenthalt bezw. Standort. Lebensbedingungen im Boden, Wasser, Luft, Wärme und Licht. — 2. Lebensweise. Entwickelung, Lebensdauer, Ernährung, Vermehrung, Schutzmittel, Ausbreitung. — 3. Körperbau. Genauere Betrachtung der einzelnen Organe unter steter Berücksichtigung des kausalen Zusammenhanges zwischen Körperbau und Lebensweise. — 4. Verwandte. Zusammenstellen systematischer oder biologischer Gruppen. — 5. Stellung in der Natur. Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen, Pflanzen, Tieren, Menschen. Bedeutung für das gesamte Naturleben.

b) **Betrachtung einzelner Mineralien:**

1. Verbreitung und Vorkommen. 2. Entstehung und Umwandlung. 3. Eigenschaften (physikalische und chemische). 4. Verwandte Mineralien. 5. Bedeutung für Natur- und Menschenleben.

c) **Betrachtung von Gruppen, Lebensbildern, Lebensgemeinschaften:**

1. Lebensbedingungen. Chemische, physikalische, meteorologische und geographische Einflüsse. — 2. Lebenserscheinungen. Pflanzen und Tiere in ihrer Abhängigkeit von den Lebensbedingungen, untereinander und vom Menschen. — 3. Stellung in der Natur. Vergleich mit anderen Lebensgemeinschaften nach Ähnlichkeit, Kontrast und Wechselwirkungen.

3. **Die Vergleichung** soll den Stoff betrachteter Naturkörper in sich verknüpfen und ihn mit verwandten Stoffen in Beziehung setzen. Ähnlichkeit der Pflanzen und Tiere führen zu den natürlichen Familien oder zum Aufsuchen gleicher Lebensbedingungen; die Feststellung der Unterschiede und Gegensätze verschafft den Schülern eine Vorstellung von dem Reichtum der Naturformen, wie von der Mannigfaltigkeit der wechselnden Einflüsse, denen das gesamte Naturleben unterworfen ist.

4. **Die Zusammenfassung** drängt zu einem vorläufigen Abschluß, der in einer Einteilung der Naturkörper in systematische oder biologische Gruppen seinen Ausdruck findet (Systemheft, womöglich mit Einverleibung von Pflanzenteilen und einfachen biologischen Präparaten). Auch können hier passende Gedichte angeschlossen werden.

5. **Die Anwendung** veranlaßt die Schüler zur Lösung praktischer Aufgaben, zu mündlichen, schriftlichen und zeichnerischen Darstellungen. Schon am Schluß der Darbietung soll der Schüler das Gelernte im Zusammenhange wiedergeben und schematische Zeichnungen anfertigen, aber am Schlusse der Lehreinheit erweitern sich diese Aufgaben. Daran schließen sich jetzt Beobachtungsaufgaben, sowie Anregungen zur selbsttätigen, liebevollen Beschäftigung mit der Natur. (Pflegen und Beobachten von Pflanzen und Tieren, Sammeln von Steinen und Versteinerungen rc.) Die schönste Anwendung aber findet alles in der Naturgeschichte erworbene Wissen, wenn es die Stellung des Menschen selbst im Naturganzen mehr und mehr richtig erkennen lehrt und das Auge des Menschen von der Wunderwelt des Geschaffenen sich emporheben läßt zu der erhabenen Herrlichkeit des Weltenschöpfers.

Selbstverständlich kann nicht jedes Objekt nach den fünf formalen Stufen behandelt werden; über deren freie Verwendung s. Band I.

Auch das Schema für die Zurechtlegung des Stoffes fordert nur Beachtung bei der für Anfänger im Unterrichten unentbehrlichen schriftlichen Vorbereitung zur Behandlung einzelner Lebewesen, Naturkörper oder Gruppen. Vor einer Überschätzung der formalistischen Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit muß man sich hüten. Jeder Lehrer wird nur in dem Maße einen richtigen naturwissenschaftlichen Unterricht erteilen lernen, als er sich durch eigenes Studium, durch fleißige eigene Beobachtungen und Versuche im wirklichen Naturleben heimisch macht, wobei zur Ergänzung die besten wissenschaftlichen Werke zu studieren sind.

Niemals aber wird er mehr als äußerliche Erfolge erreichen, wenn er sich auf ausgeführte Lektionen verläßt und stützt, an deren Hand er leicht verarmt und verflacht, während er durch eigenes Studium der wirklichen Natur innerlich reicher und auch unterrichtlich gewandter wird, da er selbst reichere Verknüpfungen und Beziehungen schöpfen kann, als ihm das Nachsprechen der Gedanken anderer möglich macht.

VII. Hilfsmittel für den Naturgeschichtsunterricht, Literatur und Lehrmittel.

Von großem Werte für allen naturgeschichtlichen Unterricht sind die unterrichtlichen Spaziergänge (Lomberg), die Anleitung zu regelmäßigen Beobachtungen (Piltz, Seyfert, Lay) und der Besuch von botanischen und zoologischen Gärten. Nur dann erwächst wesentlicher Nutzen, wenn alles sorgfältig vorbereitet wird, und wenn dem Gange oder Besuche eine geordnete Besprechung im Unterrichte folgt. Sammlungen, Abbildungen und Präparate müssen allmählich durch eigene Arbeit von Lehrern und Schülern vermehrt werden. Ein brauchbares Mikroskop dürfte nicht fehlen, und wo es irgend möglich ist, sollte ein Skioptikon beschafft werden. Zur klaren Auffassung helfen sehr wesentlich schematische Zeichnungen und

einfache Zeichnungen nach der Natur. Das Beste bei allem muß der Lehrer selbst leisten; bei unverdrossener Arbeit und liebevoller Hingabe an den ebenso interessanten wie dankbaren Unterricht werden die Ergebnisse jederzeit erfreulich sein. Wenn die Schüler angeleitet werden, im Freien selbst zu beobachten, so erweitert sich der Kreis wirklicher und klarer Anschauungen sehr erheblich, und was von den einzelnen Schülern draußen erworben ist, kann in der Klasse zur Verwendung gelangen. Gut aber ist es, wenn daneben auch ein kleines Schulaquarium und ein Schulgarten die Gelegenheit verschaffen, daß alle Schüler dieselben Lebenserscheinungen beobachten, die dann in der Klasse zu vollem Verständnis gebracht werden können. S. Band I, § 15.

Wenn Mittel zur Anschaffung besonderer Hilfsmittel verfügbar sind, kann der Lehrer aus dem Verzeichnisse größerer Lehrmittelhandlungen leicht eine geeignete Auswahl treffen. Von solchen sind z. B. zu nennen:

A. Müller, Fröbelhaus, Dresden, Lehrmittelanstalt. — J. Bischoff, Berliner Lehrmittelanstalt. — Dr. Schneider, Leipziger Lehrmittelanstalt. — Christiansens Lehrmittelhandlung, Ottensen bei Altona. — Lehrmittel-Anstalt J. Ehrhardt & Cie., Bensheim (Hessen). — Dr. med. Benninghoven & Sommer, Berlin NW. 21, Thurmstraße 19, Anatomische Lehrmittelanstalt. — Wilh. Schlüter, Halle a. S., Naturwissenschaftliche Lehrmittel aus dem Gebiete der gesamten Naturwissenschaften. — Chr. Vetter, vormals Ludwig Hestermann, Hamburg, Große Bleichen Nr. 32. Lehrmittel der Gegenwart, besonders für Naturwissenschaft, Technologie und Landwirtschaft. — **Linnaea**, Naturhistorisches Institut, Naturalien- und Lehrmittel-Handlung, Inhaber: Dr. Aug. Müller, Berlin N. 4, Invalidenstraße 105.

Von den bekanntesten Hilfsmitteln können folgende besonders empfohlen werden:

A. Sammlungen und Apparate.

Eichler, Stoffsammlung für den naturgesch. Unterricht mit Textbuch und Vorwort von Reuleaux. Teilausg. für Knaben- oder Mädchensch. 40, 50 u. 55 *M*.

Hestermann, Technologisch-naturwissenschaftliche Sammlungen in Karton mit Text. Hamburg, Chr. Vetter, vormals Ludw. Hestermann. Daraus z. B. 1. der Flachs 9 *M*; 2. die Baumwollpflanze 9 *M*; 3. die Wolle 9 *M*; 4. die Seide 13 *M*; 5. das Leder 10 *M*; 6. das Papier 11 *M*; 7. das Glas 12 *M*; 8. Leucht- und Heizmittel 14 *M*; 9. das Eisen 25,80 *M*.

Schaufuß, Produktensammlung für Volksschulen. Meißen, Schaufuß. 32 *M*.

B. Wandtafeln.

Eschner, Die erste Hilfe bei Unglücksfällen, mit Text. Leipzig, Wachsmuth. 3,40 *M*.

Jung, Koch u. **Quentell**, Neue Wandtafeln für den Unterricht in der Naturgeschichte, (Zoologie und Botanik) in feinstem Farbendruck auf schwarzem Hintergrunde, für höhere Lehranstalten, Volksschulen, Ackerbau-, Obstbau-, Forstschulen, je 10 Tafeln nach Auswahl mit illustriertem Begleitheft. Darmstadt, Frommann & Morian. 30 *M*. (Zu empfehlen!)

König, Prozentische Zusammensetzung und Nährgeldwert der menschlichen Nahrungsmittel, graphisch dargestellt. 7. Aufl. Berlin 1897, Julius Springer. 1,20 *M*.

Lutz, Neue Wandtafeln zum Unterricht in der Naturgeschichte für alle Schulanstalten. Nach dem Prinzip der Lebensgemeinschaften angeordnet. 30 Tafeln in Mappe mit Text. Stuttgart, Süddeutsches Verlags-Institut. 16,50 *M*.

Schlitzberger, Die Kulturgewächse der Heimat mit ihren Freunden u. Feinden in ihrer Lebensgemeinsch. dargest. 10 Wandt. mit Text. Leipzig 1897, Amthor. 10 *M*.
— Die der Landwirtschaft nützlichen und schädlichen Tiere in ihrer Tätigkeit dargestellt. 4 Tafeln mit Text. Leipzig 1896, Amthor. 4 *M*.

Über die Bilder von **Lutz**, **Schmeil**, **Eschner**, **Gerold**, **Lehmann-Braß**, **Engleder**, **Lehmann-Leutemann**, **Meinhold**, **Pilling-Müller**, **Schlitzberger**, **Zippel** und **Vollmann**, **Göring** und **Schmidt** s. den illustrierten Anhang.

C. Werke, Atlanten ꝛc. für die Hand des Lehrers.

Allgemeine Naturkunde. 9 Bde. mit Illustr. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut. Daraus folgende Werke:
Ratzel, Völkerkunde. 2 Bde. 2. Aufl. 1894—95. Bd. II u. V geb. à 16 ℳ.
Ranke, Der Mensch. 2 Bde. 2. Aufl. Bd. III u. IV à 15 ℳ.
Neumayr, Erdgeschichte. 2. Aufl. 2 Bde. 1895. Bd. VII u. IX geb. à 16 ℳ.
Kerner v. Marilaun, Pflanzenleben. 2 Bde. 2. Aufl. 1. Bd. 1887, 2. Bd. 1889. Bd. VI. u. VIII. geb. à 16 ℳ.
Altum, B., Der Vogel und sein Leben. 7. Aufl. 1903. H. Schöningh, Münster. ℳ 3,60.
Bach, M., Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur. 10. Aufl. Köln 1903, Bachem. 3,50 ℳ.
Berthold, K., Darstellungen aus der Natur, insbesondere aus dem Pflanzenreich. Köln 1901, Bachem. 3,50 ℳ.
Bettex, Naturstudium und Christentum. 8. Aufl. Bielefeld und Leipzig 1902, Velhagen & Klasing. 4 ℳ.
Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. 17. Aufl. Leipzig 1900, Keil. 1 ℳ.
Bölsche, Entwicklungsgeschichte der Natur. 2 Bde. Neumann. à 7,50 ℳ.
Brehms, Tierleben. 3 Aufl. 1890—97. Leipzig, Bibliographisches Institut. 10 Bde. mit Register 153 ℳ.
Busemann, Bilder aus dem Pflanzenleben. 2 Bde. à 1 ℳ. Berlin, Meyer & Wunder.
Claus, Zoologie. Marburg, Elwert. 20 ℳ.
Cohn, Die Pflanze. 2. Aufl. Breslau 1895—97, J. U. Kern's Verlag. 20 ℳ.
Detmer, Kleines pflanzenphysiologisches Praktikum 2. Auflage. Jena 1905, Fischer. 6,50 ℳ.
Elementarbücher, Naturwissenschaftliche, von Bary, Foster, Geikie ꝛc. Straßburg i. E., kart. Karl J. Trübner. 11 Bdchen. 8,80 ℳ.
Esmarch, Dr. v., Die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen. Ein Leitfaden für Samariterschulen. 20. Aufl. Leipzig 1904, F. C. W. Vogel. 1,80 ℳ.
Fricken, Naturgeschichte der in Deutschland einheimischen Käfer. 1885. Werl, Stein'sche Buchhandlung. 5,60 ℳ.
Graber, Insekten. Oldenbourg. 11,20 ℳ.
Grove, Die Verwandtschaft der Naturkräfte. Deutsch von Schager. Braunschweig 1871, Vieweg & Sohn. 4,50 ℳ.
Haacke, W. u. **Kuhnert, W.**, Das Tierleben der Erde. 3 Bände mit 620 Textillustrationen und 120 Chromotypographischen Tafeln. Berlin, Martin Oldenbourg. 1901. 40 ℳ.
Hertwig, Zoologie. 7. Auflage. Jena 1905, Fischer. 13,50 ℳ.
Hoffmann, Der Schmetterlingssammler. 3. A. Stuttgart 1889, Thienemann. 6 ℳ.
Hoffmann, Der Käfersammler. 4. A. Stuttgart 1892, C. Hoffmann. 4 ℳ.
Kobell, Tafeln zur Bestimmung der Mineralien. 14. Aufl. München 1901, Lindauer. 2,80 ℳ.
Kohlmeyer, Allgemeine Tierkunde. 1. Auflage. Leipzig 1905, Dürr. 2,40 ℳ.
Kräpelin, Naturstudien im Garten, im Hause, in Wald und Feld. Leipzig, Teubner. à 3,60 ℳ.
Kraß und **Landois**, Lehrbuch für den Unterricht in der Naturbeschreibung. 3 Teile. Freiburg, Herder. 8,20 ℳ.
Kückenthal, Zoologisches Praktikum. Jena, Fischer. 7 ℳ.
Landsberg, Streifzüge durch Wald u. Flur. Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur in Monatsbildern. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. 1902. 5 ℳ.
Lay, Menschenkunde, verbunden mit einer vergleichenden Tierkunde. Karlsruhe 1905, Otto Nemnich. 2,50 ℳ.
Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. 7 Bde. 3. Aufl. Hannover 1886, Hahn. 132,50 ℳ.

Ludwig, Biologie der Pflanzen. Stuttgart 1895, Ferdinand Enke. 14 M.
Lutz, Dr., Wanderungen in Begl. eines Naturkund. Stuttgart 1899, Hoffmann. 8 M.
Marshall, Spaziergänge eines Naturforschers. 3. Aufl. Leipzig 1898, Verl. von E. A. Seemann. 7 M, kl. Ausg. 3 M.
— Die Tiefsee und ihr Leben. Leipzig 1888, Hirt & Sohn. 9 M.
Meyer, Die Entstehung der Erde und des Irdischen. 3. Aufl. Berlin 1897, Allgemeiner Verein für deutsche Literatur. 6 M.
Müller, Tiere der Heimat. 2. Aufl. Bonn 1891/94, Strauß. 2 Bde. 20 M.
Nießen, Naturgeschichtliche Lebens- und Charakterbilder für die Volksschule. 3. Aufl. Düsseldorf 1902, Schwann. 3 Teile, zus. 4,50 M.
Parker, Elementare Biologie. Braunschweig, Vieweg. 8 M.
Passarge, Der Schulgarten Berlin, Öhmigke. 80 Pf.
Peters, Bilder aus der Mineralogie und Geologie. Kiel und Leipzig 1898, Lipsius & Tischer. 3,60 M.
Reling-Bohnhorst, Unsere Pflanzen. 4. Aufl. Gotha 1904, Thienemann. 5,50 M.
Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. 6. Aufl. Stuttgart 1888, Weisert. 5 M.
— Das Süßwasseraquarium. Eine Anleitung zur Herstellung und Pflege desselben. 5. Aufl. Leipzig 1892, Mendelssohn. 5,50 M.
Ruß, Das heimische Naturleben im Kreislauf des Jahres. Berlin 1889, Schmidt. 11,50 M.
Schaler, Geologie für Anfänger. Dresden 1903, Schultze. 4 M.
Schilling, Die Schädlinge des Obst- und Weinbaues. Frankfurt a./O. 2. Aufl. 1899. Trowitzsch & Sohn. 1,50 M.
Schlitzberger, Pilzbuch, neue Taschenausg. Leipzig 1897, Amthor'sche Buchh. 1,50 M.
Straßburger, Noll, Schenck und Schimper, Lehrbuch der Botanik. 6. Aufl. Jena 1904, Gustav Fischer. 8,50 M.
Taschenberg, Verwandlung der Tiere. Leipzig 1882, G. Freytag. 1 M.
— Die Insekten nach ihrem Schaden und Nutzen. Leipzig 1882, G. Freytag. 1 M.
Twiehausen, O., Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. 2./8. Aufl. Leipzig 1895/98, Wunderlich. 4 Bde. à 2,80 M (III 3,80 M).
Vögler, R., Präparationen für den Naturgeschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Dresden 1888, Bleyl & Kämmerer. 2 Bde. à 2 M.
Wagner, H., Entdeckungsreisen in Feld und Flur. 12. Auflage. Leipzig 1905, Spamer. geb. 2,50 M.
— Entdeckungsreisen in Haus und Hof. 10. A. Ebenda 1903. 2,50 M.
— Entdeckungsreisen im Wald und auf der Heide. 12. A. Ebenda 1905. 2,50 M.
— In die Natur. 7. Aufl. Bielefeld 1891, Helmich. 2 Bde. à 1,20 M.
Wünsche, Schulflora von Deutschland I. Kryptogamen 1889. 4,60 M. II. Phanerogamen. 7. Aufl. Leipzig 1897, B. G. Teubner. 5 M.
Zacharias, Tier- u. Pflanzenwelt d. Süßwassers. Leipzig 1891, 2 Bde. 24 M. Weber.
Zippel, Ausländ. Handels- und Nährpflanzen. Braunschweig 1885, Vieweg & S. 10 M.

Zeitschriften:

Aus der Natur. Jährl. 24 Hefte. Stuttgart, E. Nägele. 6 M.
Gäa von H. J. Klein. Jährl. 24 Hefte. E. H. Mayer. 12 M.
Naturwissensch. Rundschau v. W. Slavek. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 20 M.
Naturwissensch. Wochenschrift v. Porträé u. Koerber. Jena, Fischer. 8 M.
Prometheus von Witt. Berlin, Mückenberger. 6 M.

D. Methodische Werke.

Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erz.-Schule. Leipzig 1885, Reichardt. 3 M.
Busemann, Methodik der naturkundlichen Fächer in der Volksschule. Breslau, Woywod. 2. Aufl. 1903. 2 M.
Erdmann, Geschichte der Entwickelung und Methodik der biologischen Naturwissenschaften. Kassel und Berlin 1887, Th. Fischer. 3,60 M.
Fuß, Der erste Unterricht in d. Naturgesch. 4. A. Nürnberg 1901, Korn. 3,50 M.
Helm, Dr., Geschichte der Methodik des naturgesch. Unterr. in der Volksschule. (In Kehrs Gesch. der Methodik. 2. A. Band II.) Gotha, Thienemann.

Junge, Naturgeschichte in der Volksschule. I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. 2. Aufl. 1891. 2,80 M. II. Die Kulturwesen der Heimat nebst ihren Freunden und Feinden. 2. Aufl. Kiel 1891, Lipsius & Tischer. 3 M.
Kießling, Dr. u. Pfalz, Wie muß der Naturgeschichtsu. sich gestalten, wenn er der Ausb. des sittl. Charakters dienen soll? Braunschweig 1888, Appelhaus & Pf. 1 M.
— Alte und neue Methoden des Naturgeschichtsunterrichtes. Leipzig 1889, Hesse. 1 M.
Kollbach, Naturwissenschaft und Schule. S. unter C.
Lay, Psychologische Grundlagen in ihrer Anwendung auf die Umgestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Bühl (Baden) 1892, Konkordia. 1,20 M.
Lüddecke, Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen ꝛc. Braunschweig 1893, Otto Salle. 2,40 M.
May, Methodik d. Naturk. auf Grund der Reformbestr. mit Lehrproben. 2. Aufl. Düsseldorf 1903, Schwann. 2 M.
Melinat, Die Methodik der Naturkunde. Halle 1900.
Partheil u. Probst, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichtes. 9. Aufl. Berlin 1904, Gerdes & Hödel. 60 ₰.
— — Zur Konzentration der naturkundl. Fächer. 1897. Dessau, Anh. Verl.-Anst. 50 ₰.
Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. 3. A. Weimar 1899, Böhlau's Nachf. 60 ₰.
Richter, Methodik des naturkundlichen Unterrichtes. Breslau, Görlich.
Röll, Prof. Dr., Der naturwissenschaftl. Unterricht an d. höh. Mädchenschule u. seine Bedeutung für die weibl. Erziehung u. Bildung. Leipzig, B. G. Teubner. 1879.
Seyfert, Aufgabensammlung und Anweisung für planmäßige Naturbeobachtung in der Volksschule. Leipzig 2. Aufl. 1900. Ernst Wunderlich. 1,20 M.
Schmeil, Dr. O., Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes. 4. Aufl. Stuttgart 1900, Erwin Nägele. 1,40 M.

E. Lehrbücher und Leitfäden.

Baade, Naturgeschichte in Einzelgruppen und Lebensbildern. Halle 1898. I. 7. Aufl. 1899. 3 M; II. 8. Aufl. 1903. 3 M; III. 2,50 M.
Busemann, Pflanzenphysiologie. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 2 M.
Henck u. Schlitzberger, Hilfsbücher f. d. naturk. U. 2 Ausg. à 60 ₰ — 1 M. Cassel, Baier & Co.
Junge, Kießling u. Pfalz s. C. u. D.
Lay, Elemente der Naturgesch. 2. A. Bühl (Baden, Konkordia.) I. 1896. 1 M; II. 1896. 70 ₰; III. 1892. 40 ₰; IV. Schematische Zeichnungen 1894. 1,80 M.
Nießen, s. C.
Partheil u. Probst, A. Naturkunde für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. Dessau 1893, Kahle (Herm. Oesterwitz). I. 60 ₰; II. 1,50 M; III. 2 M. B. Naturk. für Bürgerschulen und gehobene Volkssch. I. 1 M; II. 1,20 M. C. Naturk. für einf. Schulverh. I. 30 ₰; II. 30 ₰.
Paust, Tierkunde. Breslau 1905. Hirt. 4,50 M.
Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 5. Aufl. Weimar 1902, Böhlau's Nachf. 70 ₰.
Polack, Illustr. Naturgeschichte der drei Reiche in Bildern. Wittenberg, Herrosé. I. 11. Aufl. 1898 u. II. 10. Aufl. 1901. à 2,10 M.
Quehl, Dr. W., Reg.- u. Schulrat, Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig, Dürr'sche Buchh. Von dems. Verf. erscheint demnächst eine Naturkunde für Volkssch.
Schmeil, Dr., Pflanzen der Heimat. Stuttgart 1898, E. Nägele. 4,60 M.
— Lehrbuch der Zoologie. 4,50 M. Ebenda.
— Grundriß der Naturgesch. 1. H. Tier- u. Menschenkunde. 2. H. Pflanzenkunde. à 1 M.
Seyfert, Naturbeobachtungen, Aufgabensammlung. Leipzig 1892, Wunderlich. 2 Hefte à 30 ₰; 2 Schülerhefte à 20 ₰ u. 12 ₰.
— Der gesamte Lehrstoff des naturk. Unterr. Leipzig, Wunderlich. 3,60 M.
Sprockhoff, Vogler, Waeber, Botanik. Breslau, Hirt. 50 ₰.

Wächter, Method. Leitfaden für den Unterricht in der Tierkunde. Braunschweig 1902, Vieweg & Sohn. 2 Teile à 2 *M.*
Waeber, Lehrbuch der Botanik. 7. Aufl. bearb. von Dr. Imhäuser. Leipzig 1904, Hirt. 4 *M.*
Wossidlo, Leitfaden der Mineralogie und Geologie, der Botanik und der Zoologie. 10. Aufl. Berlin 1903, Weidmann.

Der Unterricht in der Naturlehre.

I. Geschichtliches.

Im Altertum waren von Archimedes auf Grund von Versuchen wichtige physikalische Tatsachen entdeckt und praktisch verwertet worden; im übrigen aber bildete die Physik einen Zweig der Philosophie. Im Mittelalter dienten die Schriften des Aristoteles fast allein als Quelle für ein dürftiges Naturstudium.

Erst nachdem neue Erdteile entdeckt waren, durch Kopernikus (1473—1543) eine richtige Anschauung von der Stellung der Erde im Weltall gewonnen und durch die Erfindung des Mikroskopes (1590) auch die Welt im Kleinen erschlossen war, wurde man empfänglich für die Forderung Bacos, der statt der toten überlieferten Schriften das Studium des lebendigen Buches der Natur und den Weg der Induktion empfahl. („Alle wahre Erkenntnis der Natur wird erlangt durch Sammeln von Erfahrungen und durch zweckmäßige und geschickte Experimente.")

Was Baco theoretisch forderte, hatte Galilei (1564—1642; Professor in Pisa und Padua) tatsächlich ausgeführt, indem er auf dem Wege selbständiger Beobachtung und sinnreicher Versuche die Gesetze des freien Falles, der Pendel- und Wurfbewegung feststellte. So ist Galilei zum Begründer der eigentlichen Wissenschaft der Physik geworden. Sein Schüler Toricelli erkannte den Luftdruck und erfand das Barometer.

Ratke und Comenius wirkten im Sinne Galileis und Bacos in der Schule; sie wollten Unterricht und Erziehung „nach Ordnung und Verlauf der Natur" gestalten, verlangten deshalb auch sinnliche Anschauungen und Experimente in der Physik. (Vergl. Didactica magna Kap. 16, auch 18 u. 20.)

Galilei hatte schon ein Fernrohr konstruiert. Kepler baute ein verbessertes Fernrohr und erkannte die Gesetze der Planetenbewegung.

So wurde der Blick und das Interesse der Menschen in ferne Weiten, auf die Welt im Großen gerichtet. Nachdem dann O. von Guericke mit Luftpumpe und Elektrisiermaschine Versuche gemacht hatte, die alle Welt

mit lebhaftem Interesse erfüllten, machten Herzog Ernst der Fromme und A. H. Francke einen Anfang damit, den naturkundlichen Unterricht in die Schule wirklich einzuführen und ihn auf das Anschauen wirklicher Dinge und auf einfache Versuche zu gründen.

Mit der Zahl der Naturforscher wuchsen die Ergebnisse ihrer Untersuchungen. Huyghens, Newton, Papin, Franklin, James Watt, Volta, Galvani u. v. a. hatten die physikalischen Kenntnisse wesentlich erweitert.

So entstand bald ein öffentliches Interesse an dem Studium der Naturkörper und -kräfte. Darum nahmen die Philanthropisten den naturwissenschaftlichen Unterricht in ihre Schulen auf. E. von Rochow übermittelte „gemeinnützige Kenntnisse“ im Anschluß an Abschnitte des Lesebuches und forderte, daß der Unterricht von der Anschauung und von Experimenten ausgehen solle. Dabei sollte der Lehrer den Aberglauben bekämpfen.

Mit dem Anfange des 18. Jahrhunderts wurde die Chemie durch die Forschungen und Entdeckungen von John Dalton, Gay-Lussac, Avogadro, Davy und Berzelius eine selbständige Wissenschaft, die in ihrer Weiterbildung durch Mitscherlich, Liebig, Wöhler, Hofmann u. v. a. auch für das tägliche und gewerbliche Leben eine stetig wachsende Bedeutung gewann.

Unter den physikalischen Entdeckungen nahmen die Erscheinungen des galvanischen Stromes das Interesse hervorragend in Anspruch und eröffneten später dem weitschauenden Blicke A. von Humboldts und anderen Forschern eine Ahnung, wie weit die Naturkräfte auch bestimmend in das Pflanzen-, Tier- und Menschenleben hinüberreichen.

Pestalozzi stand den Naturwissenschaften zu fern, sein Grundsatz der Anschauung wurde für den Unterricht in naturkundlichen Dingen längere Zeit nicht fruchtbar gemacht. W. v. Türk forderte zwar eine Beschränkung des Lehrstoffes auf das Einfachste und Nächstliegende und ein anschauliches Lehrverfahren auf Grund einfacher physikalischer Experimente; Harnisch drängte auf ein naturgemäßeres Verfahren im Physikunterrichte und wies nachdrücklich auf das Studium der tatsächlichen Vorgänge und Erscheinungen hin; besonders Diesterweg zeigte in seiner Himmelskunde das rechte Lehrverfahren und verlangte im physikalischen Unterrichte zuerst sinnliche Anschauung, Versuche, Experimente, dann denkendes Erkennen des Gesetzmäßigen und zuletzt Nachforschen nach den verborgenen Ursachen und Kräften. (Was, wie, warum.) Auch wies er die Notwendigkeit nach, einfache chemische Vorgänge zum Verständnis zu bringen. Aber in wenigen Schulen wurden diese Forderungen beachtet.

Erst Crüger gelang es, auf die Schulpraxis im Sinne dieser Schulmänner lebhafter anregend zu wirken. Mathematische Beweise, verwickelte

Versuche und Apparate wurden als entbehrlich, alle Spielereien als schädlich beseitigt; dagegen wurden einfache Versuche und allgemein-verständliche Erscheinungen vorgeführt und besprochen, wobei die Schüler in induktiver Weise zur Erkenntnis des Gesetzes geführt wurden. Dampfmaschinen, Eisenbahn, Telegraph, Telephon, elektrische Eisenbahnen 2c. haben nunmehr ungeahnte Umwälzungen im gewerblichen und Verkehrsleben bewirkt. Ein Heer von Forschern ist mit wachsendem Erfolge bemüht, die Naturkräfte näher kennen zu lernen und dem Menschen dienstbar zu machen. Die Erdrinde wurde durchforscht, zahlreiche neue Stoffe wurden entdeckt; Fernrohr und Spektralanalyse vereinten sich zur Erforschung des Himmels. Die chemischen Kenntnisse werden in zahlreichen Fabriken praktisch verwertet und dringen ebenso in jeden Haushalt, in Küche und Studierzimmer, wie die großen Entdeckungen auf dem Gebiete der Physik nach Umgestaltung des öffentlichen Verkehrs, der Gewerbe und des täglichen Lebens ihren Weg bis in die kleinsten Werkstätten finden. In den Kreisen der Gebildeten wird das Interesse neben den praktischen Rücksichten und neben einer Fülle von wissenschaftlicher Literatur durch zahlreiche populäre Bücher und Zeitschriften, Schaustellungen und Vorträge wach gehalten.

Die Schule beginnt langsam der Bewegung zu folgen. Dr. Arendt lieferte eine vorzügliche Darstellung der chemischen Naturerscheinungen. Johnston, Roscoe, Langhoff, Schlichting u. v. a. förderten den chemischen Unterricht.

Bänitz gliederte den physikalischen Unterricht in drei Kurse, Dr. Sumpf (Schulphysik, Grundriß der Physik, Anfangsgründe der Physik) verwertete in seinen beiden Kursen besonders den Anschauungs- und Erfahrungskreis der Schüler und machte diese durch Übungsaufgaben zur selbständigen Anwendung des Gelernten geschickter.

Waeber (Lehrbuch der Physik, Lehrbuch der Chemie und entspr. Leitfäden) hat für die Weitergestaltung beider Unterrichtsfächer sich große Verdienste erworben, und von zahlreichen anderen Schulmännern liegen jetzt brauchbare und anregende Bücher vor.

In neuster Zeit ist als ein wesentlicher methodischer Fortschritt das Werk von Boerner, Vorschule der Chemie und Mineralogie, zu nennen. Ähnliche Arbeiten für Volksschulen stehen in naher Aussicht.

Das schwierige Studium der elektrischen Erscheinungen ist neuerdings sehr erleichtert durch die gediegenen und leicht verständlichen Bücher von Grätz: „Die Elektrizität und ihre Anwendungen“ und „Kurzer Abriß der Elektrizität“, beide im Verlag von Engelhorn, Stuttgart, 7 *M*. Dann ist sehr empfehlenswert: Falcke, Die gebräuchlichsten Anwendungen der Elektrizität. Leipzig, Dürr. 50 *Pf*. Dazu ist ein Schrank mit allen nötigen Lehrmitteln zu 60 *M* durch den Verfasser zu beziehen.

II. Das Ziel des Unterrichtes in der Naturlehre.

Man bezeichnet als Ziel des Unterrichtes in der Naturlehre gewöhnlich, daß er den Schüler zu einem tieferen Verständnis der Naturerscheinungen führen und deren Gesetzmäßigkeit sowie die ihnen zu Grunde liegenden Kräfte erkennen lassen soll. Bei dem innigen Zusammenhang indes, der zwischen Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik und Zoologie besteht, kann damit das Ziel des Unterrichtes in der Naturlehre nicht erschöpfend bezeichnet sein. Ein Blick in beliebige Lehrbücher eines dieser Fächer zeigt schon, daß es notwendig ist, zahlreiche Lehren und Abschnitte aus Physik und Chemie mit den Darstellungen der anderen Wissenschaften zu verschmelzen, wenn einigermaßen gründliches Verständnis erzielt werden soll.

Und in der Gegenwart wächst offenbar die Einsicht, daß eine noch innigere Verknüpfung aller Einzelfächer stattfinden muß, wenn eine fruchtbare Naturanschauung entstehen soll. Darum kann das Ziel dieses Unterrichtes nur in derselben Richtung liegen, wie für die Naturgeschichte (s. o.) angegeben wurde; und es dürfte die nächstliegende Aufgabe der Methodiker sein, die förderſamste und fruchtbarste Verbindungsweise der Naturlehre mit der Naturgeschichte ausfindig zu machen.

III. Die Bedeutung des Unterrichtes in der Naturlehre.

Am nächsten liegt offenbar seine Bedeutung für das praktische Leben, und oft findet man nur diese Seite gewürdigt. Aber er vermag ebenso wie der naturgeschichtliche Unterricht (s. o.) ein vielseitiges Interesse zu erwecken. Er regt den Schüler an, die Erscheinungen zu beobachten und zu verfolgen, durch Vergleichung von Erscheinungen und Versuchen Gesetze aufzufinden und die den Erscheinungen zugrunde liegenden Ursachen aufzusuchen; er lehrt ihn erkennen, wie allenthalben der Mensch in seinem Wohl und Wehe von den Naturkräften und ihren Wirkungen abhängig ist; er zeigt ihm die Erhabenheit, Regelmäßigkeit und Schönheit der Natur; er führt ihn zur Bewunderung des allmächtigen und weisen Schöpfers, der die geheimen Kräfte in die Natur gelegt hat und sie in ihr wirken läßt.

IV. Die Auswahl des Stoffes.

„In dem naturkundlichen Unterrichte der Schule mit einem oder zwei Lehrern sind die Schüler zu einem annähernden Verständnis derjenigen Erscheinungen zu führen, welche sie täglich umgeben.

In der mehrklassigen Schule ist der Stoff so zu erweitern, daß das Wichtigste aus der Lehre vom Gleichgewichte und der Bewegung der Körper, vom Schall, vom Lichte und der Wärme, vom Magnetismus und der Elektrizität zu geben ist, sodaß die Kinder imstande

sind, die gewöhnlicheren Naturerscheinungen und die gebräuchlichsten Maschinen erklären zu können" (Allg. Best.).

Neben den Erscheinungen, welche in der täglichen Umgebung zu beobachten sind und die für das praktische-, gewerbliche- und Verkehrsleben des Menschen von Bedeutung sind, auch in ihren Grundzügen ohne besondere kostspielige Hilfsmittel und sehr umfangreiche Versuche verständlich gemacht werden können, dürfen selbstverständlich auch die Wirkungen der Naturkräfte im Mineralreich, sowie diejenigen auf das Pflanzen- und Tierleben in ihren einfachsten, verständlichsten Formen nicht vernachlässigt werden, wenn man nicht von vornherein darauf verzichten will, in dem Schüler einen einheitlichen Gedankenkreis und eine fruchtbringende Naturanschauung zu erzielen.

Wie schon längst ein Einverständnis darüber erzielt ist, daß kein Gebiet der Physik einschließlich der Wetterkunde unberücksichtigt bleiben darf, und daß auch chemische Belehrungen schon aus rein praktischen und gesundheitlichen Rücksichten ganz unentbehrlich sind, so muß sich die Arbeit der Schulmänner jetzt darauf richten, den reichen Schatz der Wissenschaften in weiser Beschränkung und edler volkstümlicher Form in allen Schulen wirksam und damit zum Gemeingut der künftigen Geschlechter zu machen.

V. Die Anordnung des Stoffes.

In den meisten Schulen gehen noch heute physikalischer und chemischer Unterricht unvermittelt nebeneinander her oder werden in halbjährlichem oder jährlichem Wechsel in der Reihenfolge erteilt, wie die wissenschaftlichen Lehrbücher den Stoff systematisch gliedern. Crüger forderte, daß der Stoff gruppenweise vorgeführt werde. Erscheinungen, welche auf dem gleichen Gesetze beruhen, sollen auch an dasselbe angeschlossen werden, weil dadurch dem Schüler der Überblick über die Tragweite des Gesetzes erleichtert wird und die verwandten Vorstellungsreihen unter sich enge verknüpft werden. Arendt hat diesen Gedanken für den chemischen Unterricht ausgeführt.

Bänitz und Dr. Sumpf lassen erst einen Anschauungs- oder Beobachtungskursus vorausgehen, gehen dann zum Auffinden der Naturgesetze über und lassen zuletzt Naturerscheinungen beobachten, welche durch Naturgesetze organisch zusammengehören.

Für die Volksschule dürfte es nach der Auffassung zahlreicher Schulmänner richtig und erstrebenswert sein, dafür zu sorgen, daß der erste Beobachtungskursus bereits mit der Heimatskunde organisch verschmolzen wird, daß auf der Mittelstufe dieser Kursus fortgesetzt und planmäßig erweitert, auch zur Gewinnung einzelner Gesetze fortgeführt wird, worauf in der Oberstufe zunächst die Erkenntnis weiterer Gesetze folgt, sowie die

Beobachtung von Naturerscheinungen im Zusammenhange angebahnt und je nach dem Stande der Schule gepflegt wird. Auf allen Stufen aber muß es die ernste Aufgabe bleiben, die physikalischen und chemischen Belehrungen mehr und mehr in organischen Zusammenhang mit der Naturgeschichte und Menschenkunde zu bringen.

VI. Das Lehrverfahren. (S. „Allg. Best." § 31.)

1. **Die Vorbereitung.** In Anknüpfung an die Erfahrungen und Beobachtungen des Schülers wird durch eine kurze Vorbesprechung über die zum vorliegenden Unterrichtsstoff in nächster Beziehung stehenden Dinge des täglichen Lebens, bekannte Werkzeuge, Naturerscheinungen der Umgebung 2c. ohne sonderliche Mühe lebhaftes Interesse und gespannte Aufmerksamkeit erzielt.

2. **Die Darbietung** geschieht durch sorgfältige Versuche, die vor der Stunde vorbereitet sein müssen, damit sie sicher gelingen. Ein geschickt geleitetes einfaches Lehrgespräch während der Versuche hält die Aufmerksamkeit der Schüler in der Richtung, in welcher die Versuche auf die im Ziel angegebene Frage (vorläufige Theorie) die Antwort finden helfen sollen.

Die beobachteten Vorgänge und die Ergebnisse der Versuche werden dann von den Schülern in sprachlich richtiger Form zuerst auf Fragen wiedergegeben und zuletzt im Zusammenhange dargestellt.

3. **Die Vergleichung** erstreckt sich nicht nur auf verwandte, ähnliche Erscheinungen, sondern auch durch Heranziehung von entgegengesetzten Erscheinungen (Kontrast) soll die Verknüpfung und Reproduktion erleichtert werden.

4. **Die Zusammenfassung** erfolgt, indem das Gesetz abgeleitet, sprachlich formuliert und in ein Heft eingetragen wird. (Systemheft, mit Zeichnungen, anderen Beispielen 2c.)

5. **Die Anwendung** soll zeigen, ob das Neue gründlich verstanden ist, und ob andere Erscheinungen erklärt werden können. Dabei ist es eine erstrebenswerte Aufgabe, die Wirkung der betrachteten Naturkraft, soweit der Kenntnisstand der Schüler es gestattet, im gesamten Naturleben zu erkennen.

Sehr zu empfehlen ist, daß die Schüler nicht bloß Zeichnungen anfertigen, sondern daß sie auch lernen, einfache Apparate selbst zusammenzustellen, und daß sie angeleitet werden, selbst Versuche auszuführen. Regelmäßige Beobachtungsaufgaben dienen teils zur Befestigung und Anwendung des Gelernten, teils sollen sie auf den weiteren Unterricht vorbereiten. Geeignete Lesestücke und klassische Darstellungen können auch herangezogen werden; ihre Behandlung mit Erklärung noch fremder Ausdrücke wird aber am besten in den deutschen Unterrichtsstunden vorgenommen.

VII. Literatur und Lehrmittel.

A. Sammlungen und Apparate.

Siehe den illustrierten Anhang.

Bei der großen Vollendung, welche die Herstellung chemischer und physikalischer Apparate heutzutage erreicht hat, ist es nicht schwer, allenthalben die nötige Auswahl zu treffen. Viele einfache Apparate kann ja der Lehrer selbst anfertigen, andere werden da leicht von den Schülern angefertigt werden können, wo Handfertigkeitsunterricht betrieben wird.

Außer den bereits früher genannten Lehrmittelhandlungen können u. a. noch folgende Bezugsquellen empfohlen werden:

Albert, J. W., Präzisions-Mechaniker. Frankfurt a. M. Dieser hat verschiedene Sammlungen physikal. Apparate zusammengest. Die Preise sind mäßig und betragen für die Samml. I 188 *M*; für II 290 *M*; für III 630 *M*; für IV 1650 *M* 2c. Nach Stoeckhardts Schule der Chemie zusammengest. liefert Albert auch chemische Apparate in einf. Ausst. für 13,50 *M*; vollst. für 24 *M* und mit messingener Berzeliuslampe, Wage und Gewichten für 42 *M*.

Bopp, Prof., Mathematisch-physikalisches Institut. Stuttgart. Von diesem sind zu beziehen: Kleiner physikalischer Apparat für Volksschulen. 60 *M*; Kleiner chemischer Apparat für Volksschulen. 40 *M*; Einfacher physikalischer Apparat für ländliche Volksschulen. 40 *M*; Vereinigter physikalischer Apparat für Bürgerschulen 2c. 100 *M*; Vereinigter chemischer Apparat für Bürgerschulen. 100 *M*.

Ernecke, E., Präzisions-Mechaniker und Optiker. Berlin SW.

Falcke, Sem.-L. in Rheydt, Schrank mit vollst. Apparaten für die gebräuchl. Anwendungen der Elektrizität. 60 *M*. S. den illustr. Anhang.

Kohl, Max, Mechaniker in Chemnitz.

Meiser & Mertig, Physikalisches Institut. Dresden, Kurfürstenstraße 27.

Meyer, Mechaniker und Optiker. Hildesheim.

Paris, Ad., Mechaniker in Altona, Königstraße.

Reidemeister & Ulrich, Großes Lager physikalischer Apparate. Berlin.

Steinheil Söhne, Fabrik physikalischer Apparate. München.

Stöhrer, Fabrik physikalischer Apparate. Leipzig.

Wendt & Peeschla, Chemische 2c. Apparate. Berlin N., Chausseestraße 10/11.

B. Wandtafeln.

Über die Tafeln von **Freyer, Köhler u. Eschner** s. den illustrierten **Anhang**.

Bopp, 8 Wandtafeln für Chemie, in Farben ausgeführt mit Text. 16 *M*.

— 8 Wandtafeln für Physik. I. Folge 16 *M*; 5 Wandtafeln für Physik. II. Folge 12 *M*; 6 Wandtafeln für Physik. III. Folge 16 *M*; 9 Wandtafeln für Physik. IV. Folge 18 *M*; 5 Wandtafeln für Physik. V. Folge 12 *M*; 6 Wandtafeln für Elektrizität. Stuttgart. 15 *M*.

Das Physikalische Kabinett 50 *M* und der **Experimentierkasten für Knaben** 20 *M*. Dresden-N., Meiser & Mertig.

Schröder, Wandtafeln für den Unterricht in der allgemeinen Chemie und chemischen Technologie mit Text. 15 Tafeln. 60 *M*.

C. Werke für die Hand des Lehrers.

Arendt, Technik der Experimentalchemie. 3. Aufl. Hamburg, 1900, Voß. 22 *M*.

Berliner, Experimentalphysik. Jena 1903, Fischer. 14 *M*.

Börner, Lehrbuch der Physik. Berlin, Weidmann. 6 *M*.

Frick, Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule. 2,70 *M*.

Graetz, Die Elektrizität u. ihre Anwendung. 11. Aufl. Stuttgart 1904, Engelhorn. 8 ℳ.
— Kurzer Abriß der Elektrizität. 3. Aufl. Stuttgart 1903, J. Engelhorn. 3 ℳ.
Helmholtz, Vorträge und Reden. 5. Aufl. Braunschweig 1903, Vieweg. 2 Bde. 19 ℳ.
Hofmann, Einleitung in die moderne Chemie. Braunschweig, Vieweg. 5 ℳ.
Lassar-Cohn, Chemie des täglichen Lebens. Hamburg, Voß. 4 ℳ.
Liebig, Chemische Briefe. Leipzig, Winter. 7,50 ℳ.
Meyer, Die Naturkräfte. Leipzig 1903, Bibliogr. Institut. 17 ℳ.
Ostwald, Schule der Chemie. Braunschweig, Vieweg. I. Bd. 5,50 ℳ. II. Bd. 8 ℳ.
Pfaundler, Physik des täglichen Lebens. Stuttgart, Deutsche Verlagsanst. 7,50 ℳ.
Roscoe, Lehrbuch der Chemie. Braunschweig, Vieweg. 8,50 ℳ.
Secchi, Die Einheit der Naturkräfte. Berlin, Salle. 2 Bde. 14 ℳ.
Stöckhardt, Schule der Chemie. Braunschweig, Vieweg. 8 ℳ.
Tyndall, Das Licht. Braunschweig, Vieweg. 7 ℳ.

D. Methodische Werke.

Busemann, Methodik der naturkundl. Fächer. 2. Aufl. 1903. Breslau, Woywod. 1,50 ℳ.
Conrad, Präpar. für den Physikunterr. in Volks- und Mittelsch., nach Herbart'schen Grundsätzen, I. Teil Mechanik u. Akustik. Dresden 1889, Bleyl & Kämmerer. 3 ℳ.
Krausbauer (Odo Twiehausen), Naturlehre für Volksschulen in ausgeführten Lektionen. 2. Aufl. Leipzig 1900, Dürr'sche Buchh. 3,30 ℳ.
Paust, Methodische Anweisung mit Lehrproben für den Unterricht in der Chemie. Breslau, Hirt. 75 ₰.
Paust, Method. Anweisung für den Unterr. in der Physik. Breslau, Hirt. 75 ₰.
Schreiber, Die wichtigsten Versuche des chemischen Anfangsunterrichtes. Halle 1904, Schrödel. 1,80 ℳ.
Sprockhoff, Physik, Chemie, Mineralogie und Technologie. Breslau, Hirt. 1 ℳ.

E. Lehrbücher und Leitfäden.

Abel, Chemie in Küche und Haus. Leipzig, Teubner. geb. 1,25 ℳ.
Arendt, Leitfaden der Chemie. 9. Aufl. Hamburg 1904, Voß. 1,60 ℳ.
Börner, Leitf. der Experimentalphysik. Berlin, Weidmann. 2,20 ℳ.
Busemann, Chemieunterricht für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig, Dürr. 2,20 ℳ.
— und **Richter,** Physik für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig, Dürr. 2 Teile. 4,75 ℳ.
Crüger, Schule der Physik. Leipzig, Amelang. 8,20 ℳ.
— Lehrbuch der Physik. 10. Auflage. Leipzig 1905, Amelang. 8,20 ℳ.
— Grundzüge der Physik. 29. Auflage. Leipzig 1904, Amelang. 2,50 ℳ.
— Naturlehre der Physik. 22. Auflage. Leipzig 1902, Amelang. 1 ℳ.
Melinat, Physik für Lehrerbildungsanst. Leipzig 1903. Teubner. 6,40 ℳ.
Sattler, Leitfaden d. Physik u. Chemie. 27. Aufl. Braunschweig 1904, Vieweg. 1,35 ℳ.
— Kleine Naturlehre und Chemie. 2. Aufl. Braunschweig 1904, Vieweg. 80 ₰.
Schlichting, Chemische Versuche. Kiel, Eckardt. 3,10 ℳ.
Sprockhoff, Physik für Volksschulen. Hannover, Prior. 1,20 ℳ.
— Schulchemie. 1,80 ℳ.
— Kleine Chemie. 70 ₰.
Sumpf, Schulphysik. 7. Auflage. Hildesheim 1901, Lax. 4,50 ℳ.
— Grundriß der Physik. 10. Auflage. Hildesheim 1905, Lax. 3,20 ℳ.
— Anfangsgründe der Physik. 11. Auflage. Hildesheim 1903, Lax. 1,50 ℳ.
— Kleine Naturlehre. Hildesheim, Lax. 65 ₰.
Waeber, Lehrbuch der Physik. 14. Auflage. Breslau 1904, Hirt. 3,75 ℳ.
— Lehrbuch der Chemie. 15. Auflage. Breslau 1904, Hirt. 2,50 ℳ.
— Leitfaden der Physik. 14. Auflage. Breslau 1903, Hirt. 1,25 ℳ.
— Leitfaden der Chemie. 15. Auflage. Breslau 1903, Hirt. 80 ₰.
Wilbrand, Leitfad. f. d. method. Unterr. i. d. Chemie. 8. Aufl. Hildesheim 1905, Lax. 3,60 ℳ.
— Grundzüge der Chemie. 4. Aufl. Hildesheim 1905, Lax. 1,50 ℳ.

Einheitliche Naturkunde.

Seitdem in wissenschaftlichen Kreisen lebhaftes Interesse den biologischen Forschungen zugewendet wurde, fand auch der Zusammenhang des Naturlebens mehr Beachtung. Zur Förderung der Wissenschaft ist es ja notwendig, daß jeder einzelne Forscher einen Einzelzweig der Wissenschaft besonders eingehend bearbeitet; aber selbst der Spezialforscher muß die Beziehungen im Auge behalten, die sein besonderes Arbeitsgebiet mit dem übrigen Naturleben verbinden. Das Interesse der Gebildeten hat sich längst dem Streben zugewendet, den Zusammenhang des Naturlebens verstehen zu lernen, und wer früher Herbarien und Käfer-, Schmetterlings- oder Konchyliensammlungen anlegte, studiert jetzt an Terrarien, Aquarien, macht Erfahrungen über Entwickelungsgeschichte, Lebensbedingungen 2c. Der Unterricht in den Schulen hat sich im wesentlichen in der altgewohnten systematischen Form erhalten; Beziehungen zwischen den einzelnen Fächern werden gelegentlich aufgesucht, und biologische Angaben werden in dem Gefüge des systematischen Aufbaues hier und da eingefügt.

Partheil und Probst wiesen nun darauf hin, daß in den besseren (biologischen) Lehrbüchern z. B. die Gesetze über die Brechung des Lichtes und die Entstehung der Sehbilder bei der Behandlung des Auges, die Gesetze des Schalles bei der Besprechung des Ohres eingeführt zu werden pflegen, während umgekehrt die meisten Physikbücher ausführliche Besprechungen des Auges, des Ohres und des Stimmorganes bringen. Sie geben den systematischen Lehrgang in der Physik und der Chemie völlig auf und verschmelzen die Naturlehre mit der Naturgeschichte zu einer einheitlichen Naturkunde. Die Schriften von Partheil und Probst (s. o.) haben eine begeisterte Aufnahme und weite Verbreitung gefunden. Aber selbstverständlich wird gegen diese durchgreifende Umgestaltung auch noch mancher Widerspruch lebendig. So hat man als Mängel dieser Konzentration angeführt:

a) Es wird der Naturlehre Gewalt angetan, es wird auseinandergerissen, was innerlich zusammengehört.

b) Es wird der ganze Zusammenhang dadurch gestört, daß man fremdartige Stoffe miteinander verbindet (z. B. die Ernährung des Menschen, das Bleichen und Färben, die Seife, die Wind- und Meeresströmungen, das Barometer, der Golfstrom, das Gewitter 2c.).

c) Man verknüpft physikalische Lehren, die zwar unter sich in einem gewissen Zusammenhange stehen, aber keinen Zusammenhang mehr mit

dem naturgeschichtlichen Stoffe zeigen. (Teich und Bach, der Schwerpunkt, das Fliegen, der Luftballon ꝛc.) Dadurch muß der Schüler das Interesse an dem naturgeschichtlichen Gegenstande verlieren; er wird auch schwerlich einsehen, wie der Lehrer dazu komme, diese Stoffe aneinander zu reihen. Liegen aber Naturgeschichte und Naturlehre in der Hand desselben Lehrers, so kann dieser an geeigneten Stellen eine angemessene Verknüpfung beider Lehrfächer leicht herstellen (s. Regener, Besondere Unterrichtslehre).

Wenn aber der Unterricht „kulturgemäß" sein soll, darf diese Verknüpfung nicht bloß gelegentlich geschehen, muß vielmehr von allgemeinem Standpunkt aufgefaßt und planmäßig zu einem naturgemäßen, organischen Gefüge gestaltet werden.

„Die ganze Naturwissenschaft wäre nutzlos und ewig steril, wenn die Spezialisten noch lange fortfahren wollten, sich streng voneinander zu separieren, ... ohne das Bindemittel zu finden, das die Separatarbeit in ein Ganzes zusammenzufassen strebt."

„Das notwendige Bindemittel, welches das ungeheure und staunenerregende Gebäude unserer modernen Naturwissenschaften allein vor der Zerstückelung, vor dem fast unausbleiblichen Verfall bewahren kann, ist die Naturphilosophie ...., welche von den Naturforschern dankbar die Fülle der mühsam gefundenen Tatsachen entgegen nimmt und diese zu verbinden sucht, wie sie naturgemäß zusammengehörig erscheinen." (Meyer, Entstehung der Erde und des Irdischen. S. 150 und 151.)

Beim erziehenden Unterricht handelt es sich nicht bloß um Wissen und Fertigkeit, sondern es soll immer zugleich eine Vorbereitung zu seiner praktischen Verwertung im Leben, eine Vorbereitung zum Handeln erworben werden.

„Deshalb wird nicht eine naturkundliche Disziplin nach der anderen gelehrt, sondern die verschiedenen Disziplinen werden untereinander und sogar mit den Anfängen einer Entwickelungsgeschichte der Erde in eine solche Verbindung gesetzt, wie sie nach der Natur eines jeden Gegenstandes ins Leben und in die angewandten Wissenschaften eingreifen." (Ziller, Allgemeine Pädagogik, II. Aufl. 1884. S. 202.)

„Die Notwendigkeit einer möglichst innigen Konzentration der einzelnen Unterrichtsfächer wird jetzt wohl von keinem Schulmann mehr bestritten, jeder gute Lehrplan, jeder auf Psychologie sich gründende Unterricht trägt ihr nach Möglichkeit Rechnung."

„Einer möglichst vielseitigen Bezugnahme der Stoffe der einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen aufeinander und einer möglichst häufigen

Berücksichtigung auch der Stoffe der anderen Unterrichtsfächer (Bibl. Geschichte, Literatur, Sage, Geschichte, Geographie, Zeichnen &c.) im naturgeschichtlichen Unterricht und umgekehrt ist darum nur das Wort zu reden."

„Im allgemeinen ist eine solche Konzentration wohl beachtet und geübt worden; nur bezüglich der Verwertung physikalischer Stoffe, glaube ich, müßte noch ein Mehr als bisher geschehen, weil der biologische Unterricht der beständig aufzuwerfenden Frage nach dem „Warum?" vielfach der Physik [1]) gar nicht entraten kann."

„Physikalische Erklärungen von Erscheinungen der organischen Natur sind aber fast ausschließlich das Resultat der modernen Naturforschung, und darum kann auch der Schule kein Vorwurf gemacht werden, daß sie bisher unterlassen hat, Erklärungen für diese Erscheinungen zu geben." (Dr. O. Schmeil, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes. S. 55 ff.)

Über die seitherigen Konzentrationsversuche von Beyer, Scheller, Twiehausen, Kießling und Pfalz urteilt Dr. Schmeil abfällig, die von Partheil und Probst nennt er S. 63 „eine bei weitem bessere", tadelt aber, daß die Gruppierung der Stoffe vielfach ein loses Aneinanderreihen statt einer Verschmelzung bietet. Eine „Verbindung der Gedankenwelten" im Geiste des Schülers kann nur dann zu stande kommen (S. 67), wenn in den naturgeschichtlichen Plan diejenigen physikalischen und chemischen Pensen eingeschoben werden, „die imstande sind, eine Erscheinung im Bau oder Leben organischer Körper verständlich machen zu helfen."

„Diese können nicht nur, sondern müssen vielmehr herangezogen werden, und daß dies noch weit mehr geschehe, als es bisher wohl zumeist der Fall gewesen ist, dafür sind wir weiter oben (S. 55) bereits eingetreten." (Dr. Schmeil a. a. O.)

„Die Natur ist eine Einheit, die rechte Naturwissenschaft ebenfalls, aber der Unterricht an unseren Schulen, der diesen Namen trägt, ist es nicht. Er ist nichts als die Nebeneinanderstellung getrennter, zusammenhangsloser Disziplinen. Man zerteilt die einheitliche Naturwissenschaft in eine Naturgeschichte, Naturlehre und Geographie, zerlegt jedes dieser Gebiete wieder in zahlreiche Unterdisziplinen, verteilt diese ungleichmäßig über die verschiedensten Klassen, bevorzugt einzelne, läßt andere einfach ganz weg und wundert sich am Ende, daß nichts Vernünftiges dabei herauskommt." (Kollbach, Naturwissenschaft und Schule S. 18.) Da-

[1]) Dieselbe Bedeutung kommt selbstverständlich auch der Chemie und Geographie zu.

selbst S. 22 nach Erwähnung einiger Werke: „Leider faßt keine dieser Arbeiten die Frage vom allgemeinen Standpunkt auf .... Es geschieht dies unter dem Banne der bisherigen Zersplitterung unserer Wissenschaft in einzelne, lose Disziplinen."

„Die Natur ist kein Stückwerk, sondern ein Ganzes und muß auch als solches aufgefaßt werden. Keinen Stillstand kennt die Natur; in ihr ist alles Leben und Entwickelung; diesen müssen wir nachspüren. Der Mensch ist in gewissem Sinne ein Glied in der Kette der Naturwesen; dieser Stellung müssen wir uns bewußt werden." (S. 23.)

„Der Einheitsgedanke muß jedem Lehrer der Naturwissenschaft vorschweben. Freilich kann die Schule ihn nicht, kaum einmal die Wissenschaft ihn schon zur klaren Erkenntnis erheben. Er ist ein Ideal, welchem man in seinen Studien, in seinem Unterrichte nachstrebt, und welches zu erreichen die Naturforscher hoffen." (S. 24.)

„Wir sahen, daß gewisse chemische Kenntnisse von jedem Menschen, auch dem mit Volksschulbildung verlangt werden müssen, und wir überzeugten uns ferner, daß die Chemie in elementarem Gewande viel früher lehrbar ist, als man vielfach anzunehmen scheint. Wir erinnern uns weiterhin des Umstandes, daß gar kein Einblick in die Lebenserscheinungen der Tier- und Pflanzenwelt und gar keine Aufklärung über wichtige Fragen aus der Lehre vom menschlichen Körper gegeben werden können ohne Mitbenutzung chemischer Belehrungen und Kenntnisse. Wir erfuhren, daß die Mineralogie schon von Anfang an und in immer steigendem Maße chemische Erfahrungen beansprucht und zugleich vermittelt. Nicht minder ist uns klar geworden, daß die Astronomie, die Physik und die Geologie der Chemie dringend bedürfen. Aus allem folgt, daß wir den Unterricht in der letzteren, ohne Nachteil für den Gesamtplan, die Gesamtergebnisse und die Einheitlichkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichtes nicht, wie bisher geschehen, lediglich an das Ende der ganzen Schulzeit setzen dürfen."

„In unserer Naturlehre werden wir also chemische Belehrungen an der Hand der Versuche und in engster Anlehnung an die mineralogischen Übungen, sowie an die geologischen und physikalischen Belehrungen schon früh dem Schüler vermitteln und die gewonnenen Erfahrungen nicht nur mit dem Wissen in letzteren Fächern, sondern ebenso mit vielen Erscheinungen aus der Naturgeschichte, also aus den biologischen Zweigen, in Beziehung setzen. Einheitlichkeit in dem Naturunterricht herzustellen und dadurch den Gedanken an die Einheit in der Natur zu wecken, ist also auch bei dem Unterricht in der Chemie eine unserer bedeutsamsten Aufgaben." Kollbach, Naturwissenschaft und Schule, S. 281, 282.

Und zu Humboldts Bestreben, die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen, bemerkt Kollbach S. 25: „Dazu ist die engste Vereinigung der Unterdisziplinen unerläßlich."

„In den Systemen der Naturgeschichte ist eine bedeutende Denkarbeit niedergelegt, an der sich der jugendliche Geist wohl üben kann; doch liegen hier zugleich für den Unterricht Gefahren, welche den Schulbetrieb der Naturgeschichte um allen Wert bringen können: die Nomenklatur wird pedantisch peinlich dargeboten und abverlangt und damit das Gedächtnis belastet; das System wird als die einzig berechtigte Einheit der Naturkenntnis angesehen unter Vernachlässigung von Einheiten, welche das Leben selbst stiftet. Gerade die letzteren haben für den Unterricht besonderen Wert, sowohl jene, die von dem menschlichen Leben herrühren, welches die Natur seinen Zwecken dienstbar macht, als die im Naturleben selbst vorliegenden, in welchen Geschöpfe verschiedener Art durch wechselseitige Bedürfnisse verbunden erscheinen." (Willmann, Didaktik als Bildungslehre II. S. 168.)

Zahlreiche Schulmänner sind schon jetzt der Überzeugung, daß es in hohem Grade empfehlenswert ist, mit der Ausgestaltung einer einheitlichen Naturkunde einen ehrlichen und wohlmeinenden Versuch zu machen.[1])

Die weitere Ausgestaltung dieses längst nicht mehr neuen Gedankens wird sich in der Richtung bewegen müssen, daß das gesamte Naturleben von einem allgemeinen Gesichtspunkte aufgefaßt wird, und alle Einzelfächer in den Rahmen von Naturbildern oder Lebensgemeinschaften zusammengefaßt werden, daß die Betrachtung der Naturbilder und das Studium der Lebensgemeinschaften in ebenso ungesuchter und naturgemäßer Weise, in gewissermaßen organischem Aufbau, auf das Ziel hinführen, die Fülle des einheitlichen Lebens in der Natur verstehen und die Stellung des Menschen in diesem Naturleben würdigen zu lernen.

[1]) Ein solcher, durchaus gelungener Versuch liegt vor in dem bereits angeführten Werke Dr. W. Quehls „Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten". I., II. und III. Teil. Leipzig 1898 und 1899, Dürr'sche Buchh. Wer die praktische Durchführung der jetzigen, oben dargelegten Forderungen an den naturkundlichen Unterricht kennen lernen will, dem sei Dr. Quehls Buch bestens empfohlen. Der Herausgeber.



Der Rechenunterricht.

I. Geschichtliches.

Unser Zahlensystem ist das Zehnersystem. Das Schreiben sämtlicher Zahlen desselben erfolgt durch nur 10 Zeichen, nämlich durch die Ziffern oder Zahlzeichen 1 bis 9 und durch die Null (ind. Wort für „leer"). Daß so wenige Zeichen ausreichen, hat darin seinen Grund, daß jede Ziffer einen Eigenwert und einen Stellenwert besitzt. Unsere Ziffern sind von den Brahmanen der Indier um das Jahr 300 n. Chr. erfunden und durch die Araber um 1300 n. Chr. zu den Europäern gekommen; sie werden darum auch „indisch-arabische" Ziffern genannt. In Deutschland wurden sie zur Zeit Rudolfs von Habsburg den Gelehrten bekannt; vereinzelt fanden sie bald als Jahreszahlen auf Denkmälern und später auch in den Rechenbüchern der Kaufleute Anwendung. Allgemein im Gebrauche sind sie erst seit der Zeit der Reformation.

Der erste, bedeutendste, deutsche Rechenmethodiker war **Adam Ries**, Rechenmeister zu Erfurt und später zu Annaberg. Seine wichtigsten Schriften sind: „Rechnung auff der linihen" 1518; „Rechnung auff der linihen und federn pp." 1522 und „Rechnung nach der lenge, auff den linihen und federn," 1550. In diesen Büchern gab Ries Anleitung zu einer doppelten Rechenweise, nämlich zum Bankrechnen (auf den Linien seiner Rechenbank) und zum Zifferrechnen.

Das 17. Jahrhundert brachte auf rechnerischem Gebiete die **Dezimalbrüche** und den **„Reesischen Satz"**. Die Dezimalbrüche erfuhren durch die Schrift von Dr. Beyer zu Frankfurt a. M. („Kunstrechnung der zehnteiligen Brüche." 1619.) eine eingehende Behandlung; Beyers Schreibweise der Dezimalbrüche war teilweise noch eine andere als die jetzige; seit 1750 aber kam die gegenwärtige Darstellung zur Anwendung. Die „Reesische Regel" oder der „Kettensatz" fand zwar schon seit Ries teilweise Anwendung; doch zur allgemeinen Verbreitung hat das arithmetische Lehrbuch des holländischen Lehrers Franz von Rees (geb. 1690) das Wichtigste beigetragen. Der Kettensatz ist eine schriftliche Lösungsweise von Aufgaben einfacher und zusammengesetzter Regeldetri. Er ordnet sämtliche Glieder in zwei senkrechte Säulen; links steht die Divisorsäule, rechts die Dividendussäule; rechts oben steht die Größe, deren Wert zu berechnen ist, links oben die Frage; die Namen der einzelnen Größen reihen sich kettenartig aneinander.[1])

Unter den Rechenmeistern des 18. Jahrhunderts ist als Verfasser einer großen Zahl von Rechenwerken vor allem zu erwähnen

[1]) Vergl. Grosse, Histor. Rechenbücher des 16. u. 17. Jahrh. u. die Entwickelung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit. Mit 5 Titelabb. Leipzig 1901. Dürr'sche Buchhandlung.

Christian Pescheck, Lehrer der Mathematik in Zittau († 1747), der „Adam Ries des 18. Jahrhunderts". Die Rechenmethode jener Zeit wandte sich fast ausschließlich dem praktischen Bedürfnis zu und legte auf rechtes Verständnis der Rechenarbeit wenig oder gar kein Gewicht; sie wird darum passend bezeichnet als „Rechendressur nach Reim und Regel"; man kleidete die verschiedenen Definitionen, Regeln, Anweisungen rc. zur Unterstützung des Gedächtnisses gern in „artige Reime" und „vergnügliche und merkbare Verslein".

Eine völlige Umgestaltung erfuhr der Rechenunterricht durch **Pestalozzi**; für ihn lag der Hauptzweck des Rechenunterrichtes nicht in der Erlangung praktischer Rechenfertigkeit, sondern vielmehr in der allgemeinen Entwickelung der geistigen Anlagen und Kräfte des Kindes (Denkrechnen). Weil der Rechenunterricht den Hauptzweck alles Unterrichtes, den „deutlichen Begriff", am sichersten erreichen könne, wollte Pestalozzi „den Rechenunterricht aus seiner bisherigen untergeordneten Stellung herausheben und in den Mittelpunkt alles Unterrichtes stellen".

Seine Verdienste um den Rechenunterricht sind folgende:

a) Er beseitigte das bisherige mechanische Regelrechnen und setzte an dessen Stelle verständiges Denkrechnen.

b) Er machte die Anschauung zur sicheren Grundlage und die formale Bildung zum klaren Ziel.

c) Er gestaltete den Rechenunterricht zum Klassenunterrichte um und zwar vom ersten Schuljahre an.

Pestalozzi entwarf nach seinem Grundsatze der Anschauung für den Rechenunterricht vier Anschauungstabellen: Die Einheitstabelle, zwei Quadrattabellen und die Linien-Bruchtabelle. Die Einheitstabelle enthielt 10 wagerechte Reihen mit je 10 Rechtecken, welche Striche enthielten. Sie sollte benutzt werden, wenn die Hand als Kunstmittel des Zählens und Rechnens nicht mehr ausreichte. Jede Quadrattabelle enthielt 100 Quadrate in 10 wagerechten Reihen mit je 10 Quadraten. Die Quadrate waren durch Längs- und Querlinien verschiedentlich geteilt und dienten wie auch die Linien-Bruchtabelle zur Bruchrechnung.

Folgende Mängel treten bei Pestalozzis Methode zu Tage:

a) Er vernachlässigte das schriftliche Rechnen und die Rechnungen des praktischen Lebens. Man meinte, Aufgaben des alltäglichen Lebens würden, falls nur das Denkrechnen genügend geübt sei, die Kinder von selbst lösen können.

b) Seine weitschichtigen Übungen waren unpraktisch und wirkten ermüdend.

c) Seine „fertigen Tabellen" waren für naturgemäße Anschauung wenig geeignet. Trotzdem ist Pestalozzi als der Begründer des heutigen Rechenunterrichtes zu bezeichnen und hoch zu schätzen.

Eine Anzahl von Methodikern bildete die psychologisch begründete Methode Pestalozzis weiter aus: Tillich, bekannt durch Erfindung des Rechenkastens und die Zielangabe seines Wirkens, „denkend rechnen und rechnend denken“ zu lehren, von Türk, Kawerau u. a.; andere Methodiker aber (Niemeyer, Graser, Goltzsch) betonten im Gegensatz zu Pestalozzi in erster Linie die praktische Seite des Rechnens und legten auf die formale Bildung des Rechnens nur wenig oder gar keinen Wert. Einen wesentlichen Fortschritt bezeichneten dann die Schriften und Rechenbücher von Harnisch, Diesterweg, Scholz u. a., die das formale und materiale Ziel des Rechnens in rechter Weise vereinigten und eine harmonische Ausbildung der geistigen Kräfte und der praktischen Geschicklichkeit des Schülers erstrebten.

Das geistbildende und zugleich fürs praktische Leben erziehende Volksschulrechnen fand seine volle systematische Ausgestaltung durch **E. Hentschel**, Seminarlehrer zu Weißenfels, der mit Recht der „Vater des neueren Volksschulrechnens“ genannt werden kann.[1]) In gleicher Weise wie Stern (Seminardirektor in Karlsruhe) wandte er sich gegen die Ansicht, die Aufgaben der einfachen Regeldetri im Volksschulrechnen durch Proportionen zu lösen und setzte dafür die Lösung durchs Rechnen nach Vernunftschlüssen, durch „Zurückführung auf die Einheit“. (Hentschel, Hundert Rechenaufgaben ꝛc. 1837.) Sein „Lehrbuch des Rechenunterrichts“ (1842) ist eine methodische Bearbeitung des gesamten Volksschulrechenstoffes; „es charakterisiert sich durch vortreffliche Anschaulichkeit, klare Gliederung und reiche Ausstattung mit Anweisungen für das unterrichtliche Verfahren. Es will vor allen Dingen dem unterrichtenden Seminaristen und Lehrer gute Handreichung leisten, und in diesem Stücke bietet es weit mehr, als die meisten ähnlichen Werke.“

Unger, Professor in Erfurt, gab die erste Anregung zur Verwendung algebraischer Aufgaben im Volksschulrechnen. Ihm galt als oberster Grundsatz des praktischen Rechnens: „Man rechne stets mit den kleinsten und bequemsten Zahlen.“

A. W. Grube brachte ein neues Rechenverfahren zur Geltung, das begeisterte Anhänger fand. („Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule“ ꝛc. 1842.) Er wollte den Rechenunterricht von dem Formalismus der vier Spezies „losmachen“; darum führte er den Elementarschüler stufenmäßig von Zahl zu Zahl aufwärts, unterwarf jede einzelne Zahl von 1 bis 100 einer allseitigen Behandlung nach dem Gesichtspunkte der vier Spezies; seine Methode wird die allseitige oder monographische Zahlenbehandlung genannt.

Gegen Grubes Verfahren ist u. a. folgendes eingewandt worden:

[1]) Seine Werke z. T. weiter herausgegeben von Költzsch (s. die Literatur).

1. Grube verlangt zu vielerlei und für die Unterstufe zu schwierige Rechenarbeiten an einer Zahl; es gilt hier, zunächst mehr auseinander zu halten als zu verknüpfen.

2. Die für den Anfang so wichtigen Übungen des Zulegens und Abziehens werden in nicht ausreichender Weise betrieben.

3. Das Verfahren erfordert einen sehr geschickten Lehrer und nimmt dessen Kraft für die Unterstufe übermäßig in Anspruch.

4. Das Fortschreiten von Zahl zu Zahl stumpft allmählich das Interesse ab. —

Eine eigentümliche Weiterbildung der Grubeschen Methode ist das „Rechnen mit operativen Zahlen", dessen Begründer der Rektor Kaselitz ist. Nach dieser Methode wird der Reihe nach zunächst jede einzelne Grundzahl zur rechnerisch tätigen, zur operativen Zahl gemacht; sie ist Addend, Subtrahend, Multiplikator und Divisor; das Zahlengebiet wird dabei stufenweise erweitert, bei jeder neuen operativen Zahl bis zum Zehnfachen der letzteren. Späterhin folgen Ergänzungsaufgaben und auch zweistellige Zahlen als „operative Zahlen". Dies ist der Kernpunkt des Verfahrens.

Die Einführung dekadisch geteilter Münzen, Maße und Gewichte (Gesetze von 1868—1873) hat eine eingehendere Berücksichtigung der Dezimalbruchrechnung notwendig gemacht, doch ist über den Umfang und die Art und Weise noch keine allseitige Verständigung erzielt worden. Einige sehen die Dezimalbrüche als eine besondere Art von Brüchen an und schließen deren Behandlung an die der gemeinen Brüche; andere betrachten sie als Einheiten in der Fortsetzung des dekadischen Zahlenbaues nach unten (über den Einer hinaus); sie betrachten sie als die „niederen Einheiten" unseres Zehnersystems, schließen sie darum beim Ausbau des Zehnersystems dem Rechnen mit größeren Zahlen an und nehmen sie so den gemeinen Brüchen voraus.

In neuester Zeit wird von Erzinger, Dörpfeld, Hartmann und Ruhsam u. a. die praktische Richtung mit besonderem Nachdrucke betont; man verlangt, daß der Rechenunterricht alle Wissensfächer der Volksschule stütze und ergänze, und fordert darum vor allem für das Rechnen mit angewandten Zahlen eine sorgfältige Berücksichtigung der einzelnen „Sachgebiete"; die Rechenübungen sollen länger bei demselben Sachgebiet verweilen und es durch die mannigfachsten Berechnungen näher und gründlicher kennen lehren. —

II. Aufgabe und Ziel des Rechenunterrichtes.

Die Allg. Best. fordern: „Das Rechnen ist auf allen Stufen als Übung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben."

Dieser **formale** Zweck des Rechenunterrichtes erstrebt die Ausbildung der geistigen Kräfte des Schülers, d. i. ungeteiltes Aufmerken, sicheres Auffassen, klares Denken, Urteilen, Schließen und richtiges Sprechen.

„Doch ist als der letzte Zweck stets die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung der ihnen gestellten Aufgaben anzusehen." (Allg. Best.)

Damit ist der **materiale** Zweck oder das **praktische Ziel** des Rechenunterrichtes bezeichnet. Es soll Rechenfertigkeit fürs praktische Leben erlangt werden, die für jeden, auch für den Geringsten im Volke, erforderlich ist. Den Grad der Rechenfertigkeit bezeichnen die drei Forderungen: Der Schüler soll **selbständig** rechnen lernen, also ohne jedwede Hilfe in Schule und Haus; er soll die Aufgaben **sicher**, d. i. richtig lösen und die gesamte Rechenarbeit möglichst **schnell** vollziehen können.

Sowohl der formale wie der materiale Zweck des Rechenunterrichtes haben gleiche Berechtigung und müssen darum auch auf jedem Rechengebiete gleichmäßige Berücksichtigung erfahren; ja sie müssen verschmelzen mit der Aufgabe des „erziehenden Unterrichtes", der nichts Geringeres erstrebt, als die „sittliche Bildung", die Erziehung der ganzen Persönlichkeit des Schülers.

III. Stoffverteilung.

Die Allg. Best. verteilen den Rechenstoff auf Unter-, Mittel- und Oberstufe, wie folgt:

a) **Unterstufe:** „Auf der Unterstufe werden die Operationen (Rechenübungen) mit benannten und unbenannten Zahlen im Zahlenraume von 1 bis 100 gelernt und geübt"; die Bruchrechnung wird in geeigneter Weise vorbereitet.

b) **Mittelstufe:** „Auf der Mittelstufe werden die Operationen im unbegrenzten Zahlenraume mit benannten und unbenannten Zahlen gelernt und geübt; ferner werden angewandte Aufgaben aus der Durchschnittsrechnung, Resolutionen und Reduktionen (Sortenverwandlungen) und einfache Regeldetri gerechnet"; die Bruchrechnung wird in geeigneter Weise vorbereitet.

c) **Oberstufe:** „Pensum (Aufgabe) der Oberstufe sind die Bruchrechnung und deren Anwendung in den bürgerlichen Rechnungsarten, sowie eingehende Behandlung der Dezimalbrüche. — In der mehrklassigen Schule erweitert sich das Pensum in den bürgerlichen Rechnungen durch Aufnahme der schwierigeren Arten, und das in der Rechnung mit Dezimalen durch die Lehre von den Wurzelextraktionen".

IV. Die Behandlung des Rechenstoffes. (S. d. Lektionsentwürfe.)

A. Im allgemeinen.

1. **Anschauung:** „Es vermag der Rechenunterricht nicht anders zu gedeihen, als wenn er in seinem rechten Grund und Boden, d. i. in der Anschauung, feste Wurzel schlägt." Dabei ist darauf zu achten,

daß die Veranschaulichung an rechter Stelle eintritt, zu rechter Zeit aufhört und die Anschauung beim Schüler stets zur klaren Vorstellung wird. — Die hauptsächlichsten Veranschaulichungsmittel sind: Die zehn Finger, Würfel, Kugeln, Stäbchen, Schulgeräte, Fenster, — Striche, Punkte, Kreuze, Sternchen, geteilte Linien, Quadrate, Kreise, — die geltenden Münzen, Maße und Gewichte, — besondere Lehrgeräte und dem praktischen Leben entnommene Beispiele.

2. **Gesetz und Regel:** Auf Grund der Anschauung findet der Schüler unter der Leitung des Lehrers das Gesetz oder die Regel, welche stets in eine möglichst kurze, sprachlich abgerundete Form gefaßt wird; letztere ist vom Lehrer festzustellen. Die Zahl der Regeln ist, soviel als möglich, zu beschränken.

3. **Übung:** Nach gewonnener Einsicht folgt die Übung, nämlich Übung der erkannten Regel sowie deren Anwendung im Rechnen mit reinen Zahlen und in angewandten Aufgaben, bis „selbständige, sichere und schnelle Lösung“ der Aufgaben des behandelten Gebietes gewonnen ist. Der Übungsstoff wird vom Leichten zum Schweren geordnet. Fleißige, treue Übung ist ein Kernpunkt für die gesamte Arbeit im Rechnen.

4. **Kopfrechnen:** „Bei Einführung einer neuen Rechnungsart geht auf allen Stufen das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voran (Allg. Best). Das Kopfrechnen ist ein Rechnen mit wirklichen Zahlen, ohne jedwede Ziffer; es ist reine Geistesarbeit (Zahlkraft, Zahlgedächtnis) und fördert die Rechenfertigkeit am meisten; es bildet die sichere Grundlage des Tafelrechnens; da es auf jedes äußere Hilfsmittel verzichtet, so macht es den Rechner unabhängig von Zeit und Ort; es hat darum hohen formalen und praktischen Wert. Für schwächere Schüler und bei „zusammengesetzten Aufgaben“ kann die Arbeit durch Niederschreiben einiger Zahlen an die Wandtafel erleichtert werden; doch mache man hiervon möglichst sparsam Gebrauch; denn es beeinträchtigt die wirkliche Gestalt des Kopfrechnens ganz wesentlich. Der Lehrer soll die Aufgaben für das Kopfrechnen frei stellen, ohne ein Aufgabenheft in der Hand zu haben und aus ihm die Aufgaben abzulesen; doch vergl. Literatur Vb.

5. **Normalverfahren:** In allen Gebieten ist eine bestimmte Lösungsweise im mündlichen Rechnen als Grund-, Haupt- oder Normalverfahren festzustellen; in diesem sind alle Schüler unbedingt sicher zu machen; letzteres geschieht durch wiederholtes lautes Vorrechnen, Aufschreiben der mündlichen Lösung rc. Im weiteren Verlaufe der Übung tritt das Vorrechnen zu Gunsten des Schnellrechnens mehr und mehr zurück.

6. **Rechenvorteile:** Nach gewonnener Sicherheit im Normalverfahren werden die Schüler, besonders auf der Mittel- und Oberstufe, auch zur Benutzung naheliegender Rechenvorteile angeleitet; z. B. Vergrößerung

eines Postens, eines Faktors, Vertauschung der Faktoren, Zerfällung des Teilers oder auch des Dividendus 2c. Hierbei ist ganz besonders auf klares Denken und richtiges Sprechen zu achten.

7. a) **Schriftliches Rechnen:** Das „schriftliche Rechnen" ist ein Kopfrechnen mit kurzer Niederschrift der Aufgabe und des Ergebnisses, oder nur des letzteren. Auf der Unterstufe geschieht alles Rechnen mit Ziffern nur in dieser Form; seine Bedeutung liegt hier darin, daß es Abwechslung bietet, die Ziffern und Rechnungszeichen übt, zu voller Selbständigkeit im Kopfrechnen führt und die Anfertigung häuslicher Arbeiten ermöglicht. Auch auf der Mittel- und Oberstufe wird „schriftliches Rechnen" oftmals angewandt. (Mittel der stillen Beschäftigung.)

b) **Tafelrechnen:** Das Tafelrechnen ist ein Rechnen mit dem Stellenwerte der Ziffern in den üblichen, durch feste Regeln bestimmten Formen; es wird gelehrt unter sorgfältiger Darlegung der Gründe des Verfahrens und wird durch das vorangegangene Kopfrechnen wesentlich vorbereitet; die Übung der Formen des Tafelrechnens muß so lange fortgesetzt werden, bis unmittelbares Können (mechanische Fertigkeit) erreicht ist. Das Tafelrechnen erleichtert das Rechnen mit größeren Zahlen, da der Rechner meist nur mit einstelligen Zahlen zu arbeiten braucht, sich nicht unausgesetzt der Gründe des Verfahrens bewußt bleiben muß und schneller lösen kann, da Auge und Stift mitarbeiten. Geförderte Rechner werden angeleitet, bei Lösung von zusammengesetzten Aufgaben „vereinigtes Kopf- und Tafelrechnen" anzuwenden.

Beim schriftlichen Rechnen sowie beim Tafelrechnen ist streng auf übersichtliche Darstellung, Deutlichkeit der Ziffern und Rechnungszeichen, Sauberkeit und Genauigkeit in der gesamten Leistung (Linien mit Lineal ziehen 2c.) zu halten. Durch ordnungsmäßiges Numerieren der gelösten Aufgaben und Hervorhebung der Schlußergebnisse (zweimaliges Unterstreichen) wird die Durchsicht der Arbeiten wesentlich erleichtert.

8. **Angewandte Aufgaben:**

„Bei der praktischen Anleitung ist überall die Beziehung auf das bürgerliche Leben ins Auge zu fassen; darum sind die Exempel mit großen und vielstelligen Zahlen zu vermeiden und die angewandten Aufgaben so zu stellen, wie sie den wirklichen Verhältnissen entsprechen" (Allg. Best.).

Dem Rechnen mit reinen Zahlen schließen sich überall die angewandten Aufgaben an; sie sind den Wissensfächern der Schule und dem Erfahrungskreise des Schülers im praktischen Leben zu entnehmen. Zur Vermeidung eines bunten, zerstreuenden Vielerlei ist bei jedem herangezogenen Sachgebiete durch Lösung mehrerer verwandten Aufgaben angemessen zu verweilen. Die angewandten Aufgaben erfordern vor Beginn der Lösung vom Rechner eine sorgfältige Beurteilung der gebotenen

Sach- und Zahlenverhältnisse, um die anzuwendende Rechnungsart zu erkennen, und führen so zu belehrender Betrachtung der mannigfachen Vorgänge und Verhältnisse des Lebens im Lichte der Zahl.

9. **Schülerhefte:**

„Dem Unterrichte sind in allen Schulen Aufgaben-(Schüler-)Hefte, zu denen der Lehrer das Fazitbüchlein in den Händen hat, zu Grunde zu legen" (Allg. Best.).

Die Schülerhefte bieten Abwechslung in der Übung, leiten zweckmäßig die Selbsttätigkeit des Schülers in Schule und Haus und führen ihn zu möglichster Selbständigkeit; sie müssen reichlichen und wohlgeordneten Übungsstoff für „Schriftliches Rechnen" (Kopfrechnen) und „Tafelrechnen" bieten und müssen, soweit es möglich ist, den besonderen Verhältnissen der Schule angepaßt sein; Entwickelungen, methodische Anweisungen 2c. gehören nicht in das Heft des Schülers. In bezug auf den Umfang des Übungsstoffes kann nie das Schülerheft, sondern allezeit nur das Urteil des Lehrers über den Grad der Fertigkeit und Leistungsfähigkeit seiner Schüler maßgebend sein; das Aufgabenheft hat eben eine dienende und nie eine herrschende Stellung in der Volksschule.

10. **Häusliche Aufgaben:** Zur Förderung der Rechenfertigkeit und zur Gewöhnung der Schüler an Arbeit und Selbständigkeit werden regelmäßig häusliche Arbeiten gestellt. Hierbei ist zu beachten:

a) Die häuslichen Arbeiten müssen nach Sachverständnis und Lösungsweise sorgfältig vorbereitet werden, sodaß sie der Schüler ohne jede fremde Hilfe zu bearbeiten vermag.

b) Sie sind stets auf ein bescheidenes Maß zu beschränken.

c) Die gefertigten Arbeiten müssen vom Lehrer besichtigt und geprüft werden.

d) Fehlerhafte Arbeiten werden vom Schüler nochmals bearbeitet oder in einer besonderen „Fehlerverbesserung" im Arbeitshefte verbessert. Grobe Fehler, die von mehreren Schülern zugleich gemacht sind, werden vor der ganzen Klasse besprochen.

e) Auch auf die zu stellenden häuslichen Aufgaben hat sich des Lehrers Vorbereitung zu erstrecken. S. Band I, § 73.

11. **Die Arbeitseinteilung in der Unterrichtsstunde:**

I. Bilden alle Schüler der Klasse nur eine Rechenabteilung (mehrklassige Schule), so gestaltet sich die Unterrichtsstunde in der Regel so:

a) **Wiederholung früherer Rechenstoffe:** Die ersten 5 bis 10 Minuten jeder Rechenstunde werden der feststehenden Wiederholung gewidmet; in diesen „Täglichen Studien" werden Gedächtnisstoffe des Rechnens (Einmaleins, Währungszahlen, Grundfaktoren, Bruchteile von 100 2c.), Elementarübungen, Gebiete, welche nach den Wahrnehmungen im Unterrichte

wieder der Übung bedürfen, oder für die demnächst zu behandelnden neuen Lehrstoffe „grundlegende Übungen“ enthalten, ganz besonders berücksichtigt.

b) **Durchsicht der häuslichen Arbeiten:** Es werden die Arbeiten aller Schüler „im allgemeinen“ und in abwechselnder Folge die einer kleineren Gruppe (Bank) „in eingehender Weise“ nachgesehen.

c) **Behandlung der Stundenaufgabe:** Es kommt nunmehr der laufende Lehrstoff zur Behandlung; nämlich Einführung eines neuen Lehrstückes oder Fortsetzung der mündlichen und schriftlichen Rechenübungen eines bereits behandelten Gebietes.

d) **Vorbereiten und Aufgeben der häuslichen Arbeiten:** (S. o. Nr. 10.)

II. Besteht eine Klasse aus zwei Rechenabteilungen, so werden sie in der Regel getrennt unterrichtet; jede Abteilung hat eine halbe Stunde unmittelbaren Unterricht und eine halbe Stunde schriftliche Beschäftigung; für die letztere sind stets gehörig vorbereitete Aufgaben in einem sicher ausreichenden Maße zu stellen. Bei Wiederholungen und in sonst geeigneten Fällen können auch beide Abteilungen vereinigt werden.

12. **Verfahren bei Durchnahme einer neuen Lehreinheit:** Hierfür gilt noch heute, was Diesterweg kurz so bezeichnet: „Die richtige Sachentwickelung und Sacherkenntnis ist überall das erste, die Übung das zweite, die Anwendung das dritte.“ Die Herbartsche Schule hat diese Dreiteilung zu einer Gliederung in folgende **fünf Stufen** ausgestaltet:

a) Vorbereitung: Es wird ein sachliches Ziel aufgestellt, oftmals unter Benutzung einer angewandten Aufgabe. Die zur Behandlung vorauszusetzenden Vorstellungen werden geweckt, berichtigt und ergänzt, damit die eigentliche Unterrichtsarbeit nachher passend daran anschließen und leicht vor sich gehen kann.

b) Darbietung: Die Eingangsaufgabe wird gemeinschaftlich gelöst, wobei die Mitarbeit der Schüler kräftig beansprucht wird; neue Bezeichnungen werden gegeben.

c) Verknüpfung: Ähnliche Aufgaben werden in gleicher Weise gelöst; die Erkenntnis fürs allgemeine Verfahren gewinnt je länger je mehr beim Schüler greifbare Gestalt.

d) Zusammenfassung: Die Regel wird gewonnen. (Regelheft mit Musterbeispielen.)

e) Anwendung: Die Rechenfertigkeit im neuen Gebiete wird geübt an reinen Zahlen und angewandten Aufgaben aus dem praktischen Leben und aus den Wissensfächern.

13. **Planmäßige Arbeit:** Die ordnungsmäßige Aufarbeitung des vorgeschriebenen Rechenstoffes ist nur bei allezeit planmäßiger Arbeit möglich. Darum ist beim Beginn des Schuljahres der Rechenstoff unter Berücksichtigung der Schlußwiederholung sorgfältig auf Schulwochen zu

verteilen; der entworfene Arbeitsplan muß unbedingt durchgeführt werden; treten im Laufe des Jahres Störungen ein, so muß in geeigneter Weise gekürzt werden.

14. **Wiederholungen:** Die Wiederholung hat fürs Rechnen die höchste Bedeutung; sie erfolgt abgesehen von der „immanenten" Wiederholung in dreifacher Weise: Zu Anfang jeder Stunde, nach Beendigung eines größeren Rechengebietes (Grundrechnungsart, Bürgerliche Rechnungsart) und vor der Schlußprüfung. Fürs Tafelrechnen empfiehlt sich das Anfertigen schriftlicher Probearbeiten.

B. Auf den einzelnen Stufen.

a) Unterstufe.

1. Der Rechenstoff der Unterstufe gliedert sich in die drei Zahlenkreise 1 bis 10, 1 bis 20, 1 bis 100.

2. In den beiden ersten Zahlenkreisen werden je zwei Grundrechnungsarten gemeinsam behandelt, nämlich: Zuzählen und Abziehen, Vervielfachen und Messen, Vervielfachen und Teilen; es geschieht dies darum, weil die vereinigten Grundrechnungsarten sich gegenseitig erklären und vertiefen, und durch die Vereinigung der Übungsstoff im Gebiete der einzelnen Zahl vermehrt wird. Der Fortschritt erfolgt in der Regel von Zahl zu Zahl. (Monographische Behandlung.) — Im Zahlenkreise 1 bis 100 wird jede Grundrechnungsart für sich behandelt. Der Fortschritt erfolgt nicht mehr von Zahl zu Zahl; die Aufgabengruppen, gebildet nach der Schwierigkeit, erstrecken sich gleichmäßig über das ganze Zahlengebiet.

3. Vom Zahlenkreise 1 bis 20 an werden in allen Rechnungsarten schulgemäße Formen des selbständigen, zusammenhängenden Vorrechnens geübt; jede Vorrechnungsform enthält: Aufgabe, Zerlegung, Ausrechnung, Abschluß.

4. „Auf der Unterstufe wird in der Schule mit einem oder zwei Lehrern, soweit es sein kann, in der mehrklassigen Schule regelmäßig nur im Kopfe gerechnet" (Allg. Best.).

5. Die schriftliche Beschäftigung besteht in der Wiederholung einzelner Veranschaulichungen, im Schreiben von Ziffern und im Rechnen von Aufgaben; die Lösung der letzteren erfolgt stets durch Kopfrechnen; nur die Aufgabe und das gewonnene Ergebnis werden niedergeschrieben.

6. Die Sortenkenntnis wird vom ersten Zahlenkreise an im mündlichen Rechnen berücksichtigt und vorbereitet; die Belehrungen über Münzen und Maße gehen stets von der Anschauung aus und werden in kurzen Beschreibungen zusammengefaßt.

7. Die Vorbereitung der Bruchrechnung besteht im Verwandeln von 1 bis 10 Ganzen in Halbe, Drittel bis Zehntel und umgekehrt; die Brüche werden am Meter veranschaulicht.

b) Mittelstufe.

1. Der Rechenstoff der Mittelstufe umfaßt die drei Gebiete: Den Zahlenkreis 1 bis 1000, den unbegrenzten Zahlenraum und das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen.

2. Zur Einführung in den Zahlenkreis 1 bis 1000 dient als Veranschaulichungsmittel die „Hundertertafel"; auch Zündholzpäckchen lassen sich zweckmäßig verwenden. Besondere Rechenmaschinen sind hierzu wie zum Rechnen im unbegrenzten Zahlenkreise kaum noch nötig, um so mehr nicht, da sie selten wirkliche Veranschaulichungen bieten und der Unterricht sich bei ihrer Benutzung stark an die Einbildungskraft der Schüler wenden muß.

3. Das Kopfrechnen erfolgt zunächst stets nach festgestellter Normallösung; später werden auch die nächstliegenden Rechenvorteile geboten.

4. Vom Zahlenkreise 1 bis 1000 an tritt das eigentliche „Tafelrechnen" als neue Übungsform ein.

5. „Die Schüler sind mit dem geltenden Systeme der Münzen Maße und Gewichte bekannt zu machen" (Allg. Best.). Dasselbe gilt von den gebräuchlichsten Zählarten.

6. Das Rechnen mit dekadisch geteilten Sorten wird überall auf zwei benachbarte Sorten beschränkt; die Schreibung derselben ist dezimal (mit Komma). Die dezimale Schreibung kann entweder auf das Rechnen mit ganzen Zahlen oder auf die Dezimalbruchrechnung gegründet werden; es empfiehlt sich für die Mittelstufe das erstere; dieses Verfahren ist leichter, weil es das Rechnen mit Brüchen (einen Stoff der Oberstufe) nicht nötig macht; es ist volkstümlicher, weil es den Rechner so auffassen, sprechen und rechnen läßt, wie es das Volk tut; es ist praktischer, weil es den Schüler fortgehend nötigt, mit den einzelnen Sorten und deren Inhaltszahlen zu arbeiten, wodurch sichere Sortenkenntnis erreicht wird, und endlich bereitet es die eigentliche Dezimalbruchrechnung (der Oberstufe) in wirksamer Weise vor.

7. Das Rechnen mit nicht-dekadisch geteilten Sorten wird in angemessener (eingeschränkter) Weise berücksichtigt.

8. Die Vorbereitung der gemeinen Bruchrechnung erfolgt durch Verwandlung von ganzen und gemischten Zahlen in Brüche und umgekehrt, durch Einführung von Sortenbrüchen, die in Einheiten der niederen Sorte verwandelt werden, und, wenn möglich, durch Berücksichtigung der allereinfachsten Bruchrechenfälle aus den vier Grundrechnungsarten. — Die Dezimalbruchrechnung wird durch das Sortenrechnen in dezimaler Schreibweise in ausreichender Weise vorbereitet.

c) Oberstufe.

1. Die gemeine Bruchrechnung ist fürs Leben und für gewisse bürgerliche Rechnungsarten unentbehrlich; sie bietet die sicherste Grundlage fürs Verständnis der Dezimalbruchrechnung; deshalb wird zuerst die gemeine Bruchrechnung behandelt; die Dezimalbruchrechnung folgt nach.

2. Beide Bruchrechnungen werden in ihrem Umfange auf das wirklich praktische Bedürfnis beschränkt; es werden nur die gebräuchlichsten gemeinen Brüche mit ein- und zweistelligen Nennern und die Dezimalbrüche bis zu drei, höchstens vier Stellen zu den Rechenübungen benutzt.

3. Die Einführung in jede der beiden Bruchartender und in die einzelnen Rechenfälle der gemeinen Bruchrechnung geschieht in der Regel durch Veranschaulichung. (Nur das Übermaß ist schädlich! —) Das Rechnen mit Dezimalbrüchen stützt sich meistens auf die entsprechenden Fälle der gemeinen Bruchrechnung.

4. In beiden Bruchrechnungen wird „Kopfrechnen“, „Schriftliches Rechnen“ und „Tafelrechnen“ geübt; für letzteres wird bei der Regeldetri der Bruchsatz gelehrt.

5. Von den bürgerlichen Rechnungen werden Prozent- und Zinsrechnung, Rabattrechnung, die Arbeiterversicherungen und die Raumrechnungen als die wichtigsten Stücke in allen Schulen bearbeitet; die übrigen Rechnungsarten kommen nur in der mehrklassigen Schule nach Zeit und Bedürfnis zur Behandlung.

6. Die erste Unterweisung bei Beginn einer neuen bürgerlichen Rechnungsart wendet sich dem *sachlichen* Verständnis leichter Aufgaben zu (Kapital, Zins, Rabatt 2c.), dann wird die Lösung der Aufgaben selbst ins Auge gefaßt (zunächst nur die einfachsten), und somit sind die Grundzüge der neuen Rechnungsart behandelt; der so gewonnene Grundriß wird in den folgenden Unterrichtsstunden weiter ausgeführt.

7. Das Wurzelausziehen in der mehrklassigen Schule wird streng elementar behandelt und darum auf das Bilden der Quadrate und Kuben gegründet. In der Mädchenoberklasse wird es ausgeschlossen.

d) Zum Abteilungsunterrichte der einklassigen Schule.

1. Eine der schwierigsten Fragen der Rechenmethodik ist der Rechenbetrieb in der einklassigen Schule. Viele Abteilungen zersplittern Kraft und Zeit des Lehrers, und doch läßt sich der gesamte Rechenstoff der Volksschule nicht auf so wenige Jahrespensen zusammendrängen, als Abteilungen erwünscht sind.

2. Die einklassige Volksschule ist fürs Rechnen am zweckmäßigsten in nicht mehr als *vier* Abteilungen zu gliedern. Die acht Jahrgänge der Schüler verteilen sich auf die vier Rechenabteilungen so, daß der jüngste Jahrgang die unterste Abteilung bildet; die oberen Abteilungen

umfassen zwei (oder auch drei) Jahrgänge. Die Oberstufe bildet die 1., die Mittelstufe die 2. und die Unterstufe die 3. und 4. Abteilung. Nach je 2 Jahren tritt eine Vereinigung des vorhandenen zweiten und dritten Jahrganges der Unterstufe zu einer Abteilung ein. (Vergleiche die Übersicht in der folgenden Nr. 3.)

3. Der Lehrstoff der untersten Abteilung ist stets nur für ein Schuljahr zu bemessen. Die Lehrstoffe der übrigen Rechenabteilungen können einjährig oder zweijährig sein. Im ersteren Falle wird die Jahresaufgabe sehr stoffreich; aber jeder Schüler wird dieselbe mindestens zweimal durcharbeiten; im letzteren Falle ergeben sich ganz normale (durchaus nicht überfüllte) Jahresaufgaben, die stufenmäßig durchgearbeitet werden. Die Abteilungsbildung und Stoffverteilung gestaltet sich dann so:

	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
Abt. 4:	1—10 u. weiter	1—10	1—10 u. weiter	1—10
Abt. 3:	1—20	1—100	1—20	1—100
Abt. 2:	1—1000 u. h. Z.	Mehrf. b. Z.	1—1000 u. h. Z.	Mehrf. b. Z.
Abt. 1:	Bruchrechnung	Bürgerl. R.	Bruchrechnung	Bürgerl. R.

u. s. w.

4. Nach festgesetztem Arbeitsplan erhalten in jeder Rechenstunde drei Abteilungen nacheinander direkten Unterricht vom Lehrer; die noch übrige Abteilung hat unterdessen nur indirekten Unterricht (Helfer, schriftliche Beschäftigung).

Arbeitsplan

für die 4 Rechenabteilungen in den 4 Rechenstunden jeder Woche.

Stunden	Abteilung I.	Abteilung II.	Abteilung III.	Abteilung IV.
I.	L., B., H.	B., L., B.	H., B., L.	B., H., B.
II.	B., L., B.	H., B., L.	B., H., B.	L., B., H.
III.	H., B., L.	B., H., B.	L., B., H.	B., L., B.
IV.	B., H., B.	L., B., H.	B., L., B.	H., B., L.

L. = Lehrer; B. = Beschäftigung; H. = Helfer. Zeit für L., B., H. je $^1/_3$ Stunde jeder der 4 Rechenstunden.

Bemerkungen:

a) Die Aufgabe des Helfers ist, die bereits vom Lehrer begonnene Übung oder Wiederholung eines Aufgabengebietes fortzusetzen.

b) Der Helfer darf keine Einbuße an der eigenen Weiterbildung erleiden; er darf nur dann helfend beschäftigt werden, wenn die Abteilung, zu der er gehört, nicht vom Lehrer selbst unterrichtet wird.

c) Der Helfer werde täglich nicht länger als $^1/_3$ Stunde helfend beschäftigt; nach einigen Wochen oder nach Beendigung eines größeren Stoffgebietes trete möglichst ein vollständiger Wechsel ein.

d) Für jede einzelne drittel Stunde der Helfertätigkeit muß dem Helfer ein genau begrenztes, kleines Aufgabengebiet zur Verarbeitung bezeichnet werden; der Lehrer achtet darauf, daß seine Anordnung wirklich ausgeführt wird.
e) Zur Unterstützung des Helfers im Aufgabenstellen müssen Aufgabenbücher, Rechentafeln 2c. in ausreichendem Maße vorhanden sein.
f) Der Helfer darf meist nur mit gedämpfter Stimme sprechen; zwischen seiner und des Lehrers Abteilung muß sich möglichst eine still beschäftigte Abteilung befinden.

5. Der Abteilungsunterricht im Rechnen der einklassigen Schule stellt an den Lehrer hohe Anforderungen[1]) in bezug auf Lehrgeschick, Fleiß und Treue (siehe Költzsch, Die Verteilung des Rechenstoffes in der einklassigen Schule. Bonn, Soenneckens Verlag).

V. Literatur und Lehrmittel.

a) Der Lehrer benutze zu seiner Vorbereitung ein Lehrbuch des Rechenunterrichtes, welches für die unterrichtliche Behandlung des Rechenstoffes gute Handreichung bietet. Solche methodische Werke sind:

Hentschel-Költzsch, Lehrbuch des Rechenunterrichts. 16. Aufl. Leipzig 1901, Merseburger. 4 ℳ. Sehr empfehlenswert. (Kritiken des Herausgebers.)
Adam, Der Rechenlehrer. Leipzig 1883—84, Hofmann. 4 ℳ.
Böhme, Anleitung zum Rechnen. 3. Aufl. Berlin 1898, G. W. F. Müller. 4 ℳ. Aufg. zuweilen schwierig.
Büttner, Anleitung zum Rechenunterricht. 19. A. Leipzig 1903, Hirt. Geb. 2,50 ℳ.
Elsner u. Seydler, Der Rechenunterr. i. d. Volkssch. 3. A. Breslau 1901, Handel. 3,50 ℳ.
Hartmann, Der Rechenunterricht i. d. deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehlichen Unterr. 3. A. Frankfurt a./M. 1904, Kesselring. Geb. 5 ℳ. Empfehlenswert.
Kaselitz, Wegweiser für den Rechenunterricht. 12. A. Berlin 1893, Nicolai. à 3 ℳ.
Menzel, Lehrgang f. d. Elementarunterricht i. Rechnen. 7. A. Bielefeld 1900, Velhagen & Klasing. Geb. 3 ℳ.
Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. Leipzig 1894, Siegismund & Volkening. 1,50 ℳ.
Steuer, Methodik des Rechenunterrichts. 8. A. Breslau 1903, Woywod. 4,50 ℳ. Praktische Vereinfachung.
Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterr. 3 Teile. 3. Aufl. Breslau 1904. Morgenstern. Geb. 6,50 ℳ.
Klauke und **Klein,** Anleitung zur Ert. des Rechen- und Raumlehreunterrichtes in Volksschulen. Düsseldorf, 1905. Schwann. 4,20 ℳ; geb. 5 ℳ.
Petri und **Gieseler,** Warum und wie sind die Kinder zum selbständigen Bilden und Lösen der Rechenaufgaben, die ihnen das spätere Leben stellt, anzuhalten. (Eine Ergänzung zu jeder Rechenmethodik). Hilchenbach 1903, L. Wiegand. 1,40 ℳ.

b) Gut gegliederten Übungsstoff ersehe man in einem geeigneten Kopfrechenheft: nur bei den schwierigsten Stoffpartieen mag die Benutzung des letzteren in der Unterrichtsstunde selbst gerechtfertigt erscheinen. Solche Sammlungen sind:

Berthelt-Jäkel, Rechenschule. (Kopfrechnen.) Leipzig, Klinkhardt. 2 Tle. 3 ℳ.
Böhme, Aufgaben zum Kopfrechnen. Berlin, G. W. F. Müller. 3 Tle. 2,20 ℳ.
Hentschel-Költzsch, Aufgaben zum Kopfrechnen. Leipzig, Merseburger. 2 Hefte. 2,20 ℳ. Abschnitte mit algebr. Aufgaben sind eingefügt. Klare Ordnung des Stoffes.
Schröter, Desgleichen. Wittenberg, Herrosé. 2,20 ℳ.

c) Geeignete Lehrmittel sind: Russische Rechenmaschine, Tillichsche Rechenkasten, die Bornsche Rechenmaschine, die Wunstorfer Rechenmaschine, die Rechen-

[1]) Vergl. Band I. § 98 über das Helfersystem und den Arbeitsplan der einklassigen Schule, ebenda § 98,2.

tafeln von Böhme, Büttner, Magnus 2c. Näheres siehe in Költzsch, Das deutsche Volksschulrechnen. Leipzig, Merseburger. S. den illustrierten Anhang.

d) Schülerhefte fürs Rechnen:

Adam, Der Rechenschüler. Ausgabe A in 4 Heften; Ausgabe B in 8 Heften. Leipzig, Th. Hofmann.

Dorns Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen. Neu bearbeitet von **Elsner** und **Sendler.** Breslau, Handel.

Böhme, Übungsbuch im Rechnen. A. Für die abschließende Volksschule. 5 Hefte 1,25 *M.* B. Für weiterführende Schulen, 5 Hefte 2,15 *M.* C. Für 7- und 8 klassige Schulen, 7 Hefte 2,30 *M* von Schaeffer und Weidenhammer. Berlin, G. W. F. Müller.

Büttner, Rechenaufgaben. Ausg. A. 1 H., B. 3 H., C. 5 H., D. 4 H. Leipzig, Hirt.

Hartmann u. **Ruhsam,** Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. Ausgabe A. 6 Hefte. Ausgabe B. 4 Hefte. Frankfurt, Kesselring. Empfehlenswert.

Hentschel-Költzsch, Zifferrechnen. Ausgabe A. 5 Hefte 90 *Pf.* Leipzig, Merseburger. Viele Auflagen!

Hentschel-Jänicke, Ausgabe B. 6 Hefte. 1,40 *M.* Ebenda.

Költzsch, Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen. 7 Hefte 1,52 *M.* (Heft 8a: Bürgerliches Rechnen und Aufgaben aus anderen Gebieten des praktischen Lebens. — Haushalt, Steuern, Versicherungen, Gewerbe, Landwirtschaft, Verkehr 2c. Algebraische Aufgaben. Preis 40 *Pf.* Heft 8b: Buchstabenrechnung 50 *Pf.*). Ebenda. Den berechtigten Forderungen der Gegenwart vollkommen entsprechend.

Költzsch, Dreistufiges Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse. Ebenda. 50 *Pf.* In ein- bis dreiklassigen Schulen vorzüglich bewährt.

Räther u. **Wohl,** Übungsb. Ausg. in 7 H. Breslau, Morgenstern. 2 *M.* Sehr brauchbar.

Rocke, Röger u. **Wolf,** Aufgaben für schriftliches Rechnen für mehrklassige Schulen. Ausgabe A. 4 Hefte mit 2 Vorstufen, mit Ergänzungsheft und Lösungen; zus. 2,45 *M.* Ausg. B. für eins. Schulverh. 3 Hefte à 20, 25 u. 30 *Pf.* Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. In mehr als 160000 Exempl. verbreitet.

Steuer, Rechenbuch Ausg. in 3, 5, 6 u. 7 H. Breslau, Woywod.

—, Stoffverteilungspläne für d. R. in 1—8 kl. Schulen. Ebenda. 25 *Pf.*

Beetz, Einheitliche Rechenaufgaben für Stadt- und Landschulen. 4 Hefte zu 25, 30, 35, 40 *Pf.* Osterwieck, Zickfeldt 1902. Nebst Anleitung für den Lehrer. (Psycholog. Aufbau, einheitl. Sachgebiete!)

VI. Lektionsentwürfe.

1. Das Teilen gemischter Zehnerzahlen durch 2; ohne Zehnerauflösung.

(Für die Unterstufe.)

A. Entwurf zur Lehrprobe.

1. **Vorbereitung:** Das Teilen reiner Zehner durch 2, ohne Zehnerauflösung, wird als „grundlegender Wiederholungsstoff" kurz wiederholt; die Aufgaben „$^1/_2$ von 20, 40, 60, 80 und 100" werden gelöst; der sprachliche Ausdruck wechselt hierbei; die reinen Zehner, „welche sich leicht durch 2 teilen lassen", werden der Reihe nach aufwärts und abwärts angegeben; angewandte Aufgaben machen den Abschluß.

2. **Ziel und Darbietung:** „Wir haben bisher nur reine Zehner geteilt, heute wollen wir Zahlen durch 2 teilen lernen, die Zehner und Einer enthalten." — Eine Aufgabe, nach welcher z. B. 24 Nüsse gleichmäßig an zwei Knaben verteilt werden sollen, wird geboten, auf die zweckmäßige Zerlegung der 24 in 20 und 4 hingewiesen und die Teilung der Zerlegungszahlen veranlaßt; beide Ergebnisse

werden vereinigt. Für die dargelegte Lösungsweise gibt der Lehrer noch die ihm erwünschte Form, indem er die Aufgabe im Zusammenhange selbst vorrechnet; letzteres läßt er wiederholen.

3. **Verknüpfung:** Es werden noch einige ähnliche Aufgaben zur Lösung geboten. Nur solche Zahlen werden durch 2 geteilt, die eine „leicht zu teilende Zehnerzahl" enthalten (20, 40, 60, 80) und deren Einerzahl eine gerade ist.

4. **Zusammenfassung:** Die Schüler werden wiederholentlich veranlaßt, für die dargebotenen Aufgaben den Plan der Lösung anzugeben; z. B. für 48 : 2! „Ich zerlege 48 in 40 + 8: zuerst teile ich 40 durch 2, dann teile ich 8 durch 2; beide Ergebnisse zähle ich zusammen." (Eine Darlegung der Lösung ohne eine bestimmte „zu teilende Zahl" wird nicht gefordert, weil das für diese Altersstufe zu schwer, zu abstrakt ist.)

5. **Übung:** Die Übung erfolgt zuerst in reinen Zahlen, bis möglichste Rechenfertigkeit erzielt ist; schwächere Schüler erhalten nötigenfalls einen Fingerzeig für die Zerlegung ꝛc. — Darauf folgen die Aufgaben mit benannten Zahlen (ℳ, ₰, m, l ꝛc.) und eingekleidete Aufgaben; die letzteren werden in der einzelnen Rechenstunde möglichst nur einem Sachgebiete entnommen.

B. Ausgeführte Lehrprobe.

1. **Vorbereitung:** Wir haben bisher reine Zehnerzahlen geteilt; wir wollen heute zunächst solche Aufgaben mit dem Teiler 2 wiederholen! Wie groß ist die Hälfte von 40? — Suche die Hälfte von 60! — Teile 80 durch 2! — Rechne: 100 geteilt durch 2! — Bilde eine Reihe, in der die Hälfte von 20, 40, 60, 80 und 100 angegeben wird! — ($^1/_2$ von 20 = 10 ꝛc. ꝛc.) Sage diefelbe Reihe rückwärts in dieser Form: 100 geteilt durch 2 = 50, 80 geteilt durch 2 = 40 ꝛc.! Nenne nur die Zehnerzahlen, die sich leicht durch 2 teilen lassen! (Üben!) — Ein Schock hat 60 Stück; wieviel Stück hat $^1/_2$ Schock? (Ähnliche Aufgaben!)

2. **Ziel und Darbietung:** Wir haben bisher nur reine Zehner geteilt; heute wollen wir nun Zahlen durch 2 teilen lernen, die Zehner und auch Einer enthalten! Dazu gehört folgende Aufgabe: Zwei Knaben wollen sich gleichmäßig in 24 Nüsse teilen; wieviel Nüsse erhält jeder? Wiederhole diese Aufgabe! — Welchen Teil von 24 Nüssen mußt du suchen? — (Die Hälfte.) Die Hälfte von 24 findest du nicht sogleich; aber es liegt unter der 24 eine reine Zehnerzahl, von der du die Hälfte sehr leicht findest. Welche Zehnerzahl ist das? — Nun zerlege 24 in 20 und die noch übrigen Einer! — Wir haben also aus den 24 Nüssen zwei Haufen gebildet; wieviel Nüsse enthält der erste Haufen? — Wieviel Nüsse enthält der zweite Haufen? — Jetzt suche die Hälfte vom großen Haufen, von 20 Nüssen! — Nun suche auch die Hälfte vom kleineren Haufen, von 4 Nüssen! — Wieviel betragen beide Ergebnisse zusammen? — Von welcher Anzahl sind diese 12 Nüsse also die Hälfte? — Wir wollen das so vorrechnen: „Wieviel ist die Hälfte von 24 Nüssen? 24 Nüsse sind 20 Nüsse und 4 Nüsse; die Hälfte von 20 Nüssen ist 10 Nüsse; die Hälfte von 4 Nüssen ist 2 Nüsse; 10 Nüsse und 2 Nüsse sind 12 Nüsse; also die Hälfte von 24 Nüssen 12 Nüsse." — Wiederhole die Aufgabe und rechne sie vor!

3. **Verknüpfung:** Wieviel Nüsse erhält jeder von den zwei Knaben, wenn 26 Nüsse zu verteilen sind? (Die Lösung erfolgt in ähnlicher Weise wie oben unter 2; ebenso werden 28, 22, 46, 48 ꝛc. Nüsse geteilt.)

4. **Zusammenfassung:** Wir haben hier bei allen Aufgaben die zu teilenden Nüsse in einen größeren und einen kleineren Haufen gesondert. Welche zwei

Haufen bildeten wir aus 48 (42, 64 2c.) Nüssen? — Kurz, wir zerlegten die zu teilende Zahl. Welche Zahl bildete den größeren (den kleineren) Haufen? — Und so wollen wir es stets halten bei allen diesen Aufgaben des Teilens! Wie zerlegst du also, wenn du rechnen sollst 48 : 2? — Welche Zahl teilst du zuerst? — hernach? — Was geschieht mit jenen beiden Ergebnissen 20 und 4? — Wiederhole im Zusammenhange, wie du 48 durch 2 teilst! — Wie rechnest (zerlegst und teilst) du bei folgender Aufgabe: Wieviel beträgt die Hälfte von 82? 2c.

5. **Übung:** a) In reinen Zahlen. Wieviel ist die Hälfte von 68? — Rechne die Aufgabe vor! — Wir wollen die Hälfte von 86 suchen; wie zerlegst du 86 vor der Teilung durch 2? — Suche nun die Hälfte von 86! — Rechne vor! 2c.

b) In benannten Zahlen. Suche die Hälfte von 42 ℳ! — Wiederhole die Aufgabe und rechne sie vor! 2c.

c) Angewandte Aufgaben. Anna zahlt für zwei Meter Band 48 ₰; wieviel Pfennig kostet ein Meter? Wiederhole diese Aufgabe! — Berechne den Meterpreis! — Wiederhole die Aufgabe und rechne sie vor! 2c.

2. Praktische Rechenregeln fürs Vervielfachen beim Sortenrechnen.

(Lehr-Entwurf für die Mittelstufe.)

Ziel. Wir wollen heute einige praktische Rechenregeln fürs Vervielfachen kennen lernen.

I. Zur Preisberechnung für 100 Stück.

1. Aufstellen der Regel.

Der Unterricht beginnt mit Darbietung einer Aufgabe, wie solche schon bisher gelöst wurden, z. B.: Ein Bleistift kostet 5 ₰; wieviel kosten 8 Bleistifte? Im Anschluß hieran wird die Preisberechnung für (etwa) 25, 48, 75 Stück, zuletzt der Preis für 100 Stück gefordert. Die Schüler rechnen die Aufgaben und werden veranlaßt, einzelne Lösungen vorzurechnen. Zur Preisberechnung für 100 Stück leitet der Lehrer zu folgender Lösung an: Kostet 1 Bleistift nur 1 ₰, so kosten 100 Stück 100 × 1 ₰ = 1 ℳ; kostet 1 Bleistift aber 5 ₰, so kosten 100 Stück 5 × 1 ℳ = 5 ℳ. — Weiter wird zur Berechnung geboten: Wenn 1 Bleistift 6 ₰ (7 ₰, 8 ₰ 2c.) kostet, wieviel kosten dann 100 Stück? — Der Lehrer weist nun zurückblickend kurz auf die Ergebnisse hin: Beim Einzelpreis von 5 ₰ kosten 100 Stück 5 ℳ, beim Einzelpreis von 6 ₰ kosten 100 Stück 6 ℳ 2c. Als allgemeine Regel läßt sich aufstellen: „Soviel Pfennige das Stück, soviel Mark das Hundert!“ Übung!

2. Anwendung der Regel.

a) Aufgaben mit einfacher Preisberechnung. Es werden nun mehrere Preisberechnungen für 100 Stück gefordert; geeignetes Material hierfür sind die Stückpreise für Federn (2 ₰, 3 ₰), Federhalter, Radiergummi (5 ₰ bis 10 ₰) 2c.

Darauf folgen Preisberechnungen für Vielfaches von 100, z. B.: Ein Schieferstift kostet 2 ₰; wieviel kosten 500 Stück? 2c. Die Schüler werden angeleitet, zuerst den Preis für 100 Stück zu berechnen und dann weiter auf 500 Stück zu schließen. — Endlich können außer dem reinen Vielfachen von 100 auch noch andere Zahlen verwendet werden, z. B.: Eine Arbeiterin bekommt für eine leichte Beschäftigung 12 ₰ (15 ₰, 18 ₰, 20 ₰ 2c.) Stundenlohn; wieviel machts für 120 Arbeitsstunden? — Auch hier berechnet der Schüler zunächst den Lohn für 100 Stunden, dann holt er das übrige nach. —

b) Aufgaben über vorteilhaften Einkauf im großen. (En gros.) Beim Masseneinkauf werden oftmals günstigere Preise gewährt; hiervon im folgenden: „Herr A. raucht Zigarren, das Stück für 6 ₰; er kauft ein Kistchen von 100 Stück und zahlt dafür 5,60 ℳ (5,70 ℳ, 5,75 ℳ, 5,80 ℳ). Welchen Vorteil bringt ihm dieser Masseneinkauf? — Die Schüler berechnen zuerst den eigentlichen, vollen Kaufpreis, dann den Vorteil; einige Ergebnisse werden vorgerechnet. Als weiterer Aufgabenstoff dienen: Federn, Briefbogen, Briefumschläge ꝛc. — Auch die Vielfachen von 100 können in den Aufgaben Verwendung finden.

II. Zur Preisberechnung höherer Sorten.

Das unter I. dargelegte Rechenverfahren wird weiter angewendet auf die Preisberechnungen höherer Sorten mit der Währungszahl 100. Es ergeben sich folgende Regeln: Soviel Pfennige das Liter, soviel Mark das Hektoliter. Soviel Pfennige das Zentimeter, soviel Mark das Meter. Soviel Pfennige das Quadratmeter, soviel Mark das Ar (für Aussaat, Bearbeitung ꝛc.). — Das Unterrichtsverfahren hierfür ist dem im vorigen Abschnitte ähnlich.

III. Die Berechnung des Jahresverdienstes.

Das Jahr enthält nach Abrechnung der Sonn- und Festtage rund 300 Werktage; auch die deutschen Reichsgesetze rechnen das Jahr zu 300 Arbeitstagen oder zu 50 Arbeitswochen mit je 6 Arbeitstagen.

1. **Der reine Jahresverdienst.** Dem Schüler wird (etwa) folgende Aufgabe vorgelegt: Der „ortsübliche Tagelohn“ für einen gewöhnlichen Arbeiter in W. beträgt 1,25 ℳ (1,40 ℳ, 1,50 ℳ ꝛc.); berechne den Jahresverdienst! — Der Schüler wird angeleitet, zuerst den Lohn für 100 Tage, dann für 300 Tage zu berechnen. — Übung! — Auch Aufgaben mit angegebenem Wochenlohn werden zur Berechnung gestellt. Der Schüler hat hierbei zunächst den Lohn für 100 Wochen zu berechnen, daraus den Lohn für 50 Wochen.

2. **Der Jahresverdienst mit Zu- und Abgängen.** In ähnlicher Weise wie vorher werden folgende Aufgaben gelöst: „Ein landwirtschaftlicher Arbeiter bekommt 1,80 ℳ (1,90 ℳ, 2,15 ℳ ꝛc.) Tagelohn und freie Wohnung; die letztere wird mit 50 ℳ jährlich berechnet. Wieviel beträgt der gesamte Jahresverdienst?“ Ähnliche Aufgaben folgen. — Ferner derartige: „Ein Schlossergeselle erhält 2,75 ℳ Tagelohn; an Beiträgen zu den Arbeiterversicherungen muß er jährlich rund 15 ℳ zahlen. Wieviel bleibt als barer Jahresverdienst?“ — Weitere Übungen!

3. Welsche Praktik.

(Lehr-Entwurf für die Oberstufe.)

Ziel. Wir wollen heute Preisberechnungen in einer neuen Weise ausführen lernen, wie sie häufig unsere Kaufleute rechnen.

1. **Aufgabenlösung durch Vervielfachen und Zuzählen.**

Es wird (etwa) folgende Aufgabe dargeboten: „Frau A. kauft 16 m Seidenzeug zu einem Kleide; das Meter kostet 2,80 ℳ. Wieviel hat sie zu zahlen?“ — Der Schüler wird veranlaßt, die Aufgaben in der ihm bekannten Weise zu lösen und vorzurechnen; er rechnet etwa so: 16 m kosten 16 × 2,80 ℳ; d. i. 16 × 2 ℳ = 32 ℳ, und 16 × 80 ₰ = 12,80 ℳ, zusammen 44,80 ℳ; oder er rechnet 16 × $2^4/_5$ ℳ, oder auch: 10 × 2,80 ℳ und noch 6 × 2,80 ℳ ꝛc. Der Lehrer legt dar: Der Kaufmann verfährt meistens anders, als ihr hier. Er nimmt die Kreide zur Hand,

rechnet und schreibt dabei zum bequemeren Mitrechnen für die Käuferin einiges auf den Ladentisch; er rechnet: 10 m kosten 10 × 2,80 ℳ = 28 ℳ (er schreibt 28 ℳ); 5 m kosten die Hälfte von voriger Geldsumme, also 14 ℳ (er schreibt 14 ℳ darunter); nun kommt noch der Preis von 1 m dazu, nämlich 2,80 ℳ (er schreibt 2,80 ℳ darunter); nun zählt er die Posten zusammen und schreibt die Summe 44,80 ℳ darunter. — Wiederhole, wie der Kaufmann meistens die vorliegende Aufgabe löst, und schreibe ebenfalls dabei die Teilergebnisse an die Wandtafel! — Der Schüler wird ferner veranlaßt anzugeben, daß bei obiger Lösung die 16 m zerlegt werden in „10 m + 5 m + 1 m", also in drei bequeme Posten. — Es werden ähnliche Aufgaben zur weiteren Übung gelöst, indem (etwa) gefordert wird: Die Preisberechnung für 17½ m (Zerlegung in: 10 m + 5 m + 2½ m; letzteres ist die Hälfte von 5 m); oder für 21 m (Zerlegung in: 2 × 10 und 1 m) ꝛc. Jede Zerlegung wird am Schlusse näher gekennzeichnet. —

2. Aufgabenlösung durch Vervielfachen und Abziehen.

In ähnlicher Weise, wie oben unter 1., werden nun Aufgaben zur Lösung dargeboten, die eine Zahlenzerlegung in Faktoren und eine Abzugszahl zweckmäßig erscheinen lassen: z. B.: „Frau B. kauft 19½ m Leinwand, das Meter zu 1,10 ℳ· wieviel hat sie zu zahlen?" — Die Schüler werden angeleitet, den Preis für 10 m, dann für 2 × 10 m = 20 m zu berechnen und dann den Preis für ½ m davon abzuziehen. Die Vorrechnung wird gefordert, ebenso die eigenartige Zerlegung der 19½ m in „2 × 10 m, weniger ½ m"; letztere wird charakterisiert als eine „Zerlegung in Faktoren und eine Abzugszahl". Weiteres Übungsmaterial bilden die Preisberechnungen für 18 m Leinwand zu Hemden, das Meter zu 1,20 ℳ. (Zerlegung in „2 × 10 m, weniger 2 m"; 2 m sind $^1/_{10}$ von 20 m). Ferner die Preisberechnung für 9½ m Sammet zu einem Kleide, das Meter zu 3,60 ℳ. (Zerlegung in „10 × 1 m, weniger ½ m") ꝛc. — Jedesmalige Angabe der betreffenden Zerlegung wird gefordert.

3. Zusammenfassung und Benennung der Lösungsweise.

Es wird ein Rückblick mit den Schülern gehalten; sie erkennen: Die neue Lösungsweise für Preisberechnungen (auch für Regeldetri überhaupt anwendbar —) benutzt die Zerlegung der Zahlen in Faktoren und Posten oder in Faktoren und eine Abzugszahl. Der Lehrer fügt hinzu: Sie ist eine zweckmäßige, im Geschäftsleben vielfach angewandte, kurz eine „praktische" Lösungsweise. Die Deutschen haben sie vor mehreren Jahrhunderten von italienischen Kaufleuten gelernt; da aber Italien auch „Welschland" heißt, so wird diese praktische Lösungsweise auch „Welsche Praktik" genannt. — Die Schüler wiederholen den hier gebotenen Stoff im Zusammenhange.

4. Übung, Anwendung.

Die dargelegte Lösung durch „Welsche Praktik" wird weiter geübt an mehreren Aufgaben, die sämtlich denen im vorigen Abschnitte ähnlich gestaltet werden.

Die Preisberechnungen, die von der Einheit auf eine Mehrheit schließen lassen, sind im praktischen Leben die häufigsten; sie wurden darum hier in den Vordergrund gestellt; doch gibt es auch noch andere Rechenfälle, z. B.: „1 hl Linsen kostet 28,40 ℳ; wieviel kosten 37½ l?" — Die Lösung geht hier von 1 hl oder 100 l aus, schließt auf 10 l, dann auf 3 × 10 l oder 30 l, worauf der Preis von 5 l und 2½ l zugelegt wird; 37½ l wurde also in zwei Faktoren und zwei Posten zerlegt; oder man schließt von 100 l auf 25 l, dazu ½ von 25 l, d. i. 12½ l. Auch derartige Rechenfälle können bei günstigen Schulverhältnissen berücksichtigt werden.

Der Unterricht in der Raumlehre.

I. Geschichtliches.

Die Geometrie war bereits den orientalischen Kulturvölkern in einigen Hauptzügen bekannt; die Griechen haben sie mit großem Geschick zu einer weitentwickelten Wissenschaft ausgebaut; es sollen hier nur die bedeutendsten Männer genannt werden: Thales (600 v. Chr.), Pythagoras (500 v. Chr.), Plato (400 v. Chr.), Euklides (300 v. Chr.), Archimedes (250 v. Chr.) und Apollonius (200 v. Chr.). Euklids „Elemente der reinen Mathematik" (Stoicheia) in 15 Büchern bilden heute noch die Grundlage aller wissenschaftlichen Lehrbücher der Geometrie.

Für die Volksschule forderten zuerst Comenius in seiner „Mutterschule" und der „Schulmethodus" einiges in Geometrie; die Schüler sollten wichtige geometrische Benennungen und die gebräuchlichsten Maße verstehen und gerade Linien, Kreise, Winkel und Dreiecke zeichnen und messen lernen. Allein dies sowohl, wie auch die Berücksichtigung der Geometrie bei A. H. Francke können nur als schwache Anfänge und Versuche mit diesem Lehrgegenstande bezeichnet werden. Pestalozzi war es, der die hohe Bedeutung der Raumlehre als eines formalen Bildungsmittels erkannte und sie als Unterrichtsfach in die Volksschule einführte; er schrieb (1803) das „ABC der Anschauung, oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse", worin er an der geraden Linie und dem Quadrate eine große Zahl von Übungen darbot. Weitere Ausführungen jener Gedanken legte Pestalozzis Mitarbeiter Joseph Schmid in dem Buche dar: „Die Elemente der Form und Größe nach Pestalozzis Grundsätzen bearbeitet" (1809—1811). Die Hauptstücke der Methode Pestalozzis waren: Ausgehen von der Anschauung, leichtverständlicher Lehrstoff, stufenmäßiger Fortschritt; freilich fehlte oftmals weise Beschränkung im Stoff und rechte Fruchtbarmachung fürs Leben.

Von hervorragender Bedeutung für die Fortentwickelung dieses Unterrichtsgegenstandes wurden Harnisch und Diesterweg. **Harnisch** verfaßte (1821): „Die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt, mit gleichzeitiger Beachtung von Wissenschaft und Leben für Lehrer und Lernende." Er beginnt mit der Betrachtung geometrischer Körper; letztere bilden den anschaulichen Untergrund fürs Auffassen von Flächen, Linien und Winkeln. Die auf die Anschauung gegründete Behandlung läßt aber im weiteren Ausbau auch dem Verstande alles Recht widerfahren. Überall schließen sich Übungsaufgaben an; gefordert werden saubere Zeichnungen (mit Lineal und Zirkel), die Anfertigung von Modellen und Aufgaben des praktischen

Lebens, welche auf dem Papier oder im freien Felde zu lösen sind. **Diesterweg** betonte hauptsächlich die formale Bildung des Raumlehreunterrichtes; darauf weisen Titel und Inhalt seiner ersten Raumlehre-Schriften hin: „Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre für Schüler, welche an mathematischen Gegenständen denken lernen wollen" (1822) und „Anweisung zum Gebrauche des Leitfadens für Lehrer, welche mathematische Gegenstände als Mittel zur allgemeinen Bildung benutzen wollen" (1829). Er sagt: „Der Schüler soll in der Raumlehre denken und das Gedachte klar, fest und gewandt darstellen lernen. Ob er die einzelnen Sätze, an welchen er seine Geisteskraft übt, behält oder nicht, darauf kommt im wesentlichen nichts an, obgleich dieses eine notwendige Folge der gründlichen Behandlung sein wird." — Die Schüler sollten mit Unterstützung des Lehrers selbst suchen und selbst finden, z. B. die Entstehung und Größe der Winkel (Genetische Geometrie). Die einseitige Wertschätzung des formalen Zwecks führte Diesterweg zuweilen auch zur Behandlung recht wertloser Stoffe. — Seine Hauptbedeutung liegt in der Meisterschaft der unterrichtlichen Behandlung im einzelnen; das Studium seiner mathematischen Schriften ist für den Lehrer der Geometrie sehr fruchtbar.

Kehr stellt in der Vorrede zu seiner „Praktischen Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen" 2c. (1863) folgende Grundsätze auf: a) Der geometrische Unterricht sei anschaulich, b) die Lehrform sei die entwickelnde, c) man zeige überall die Anwendung. Obiges Buch bietet samt den zugehörigen „Geometrischen Aufgaben" von Kehr reiches Unterrichts- und Übungsmaterial.

Für die Herbartsche Schule ist der Zweck der Raumlehre, „die Beobachtung für sinnliche Dinge zu schärfen, die geometrische Phantasie zu wecken und damit das arithmetische Denken zu verbinden".

II. Aufgabe und Ziel des Raumlehreunterrichtes.

Der Schüler soll die wichtigsten Raumgrößen nach ihren Formenverhältnissen und den Hauptzügen der an ihnen hervortretenden Gesetzmäßigkeit kennen und verstehen lernen und dazu befähigt werden, einfache Raumgrößen richtig darzustellen und nach ihrer Größe zu berechnen.

III. Der Unterrichtsstoff und seine Verteilung.

a) **Der Stoff für alle Schulen:** Die Allg. Best. schreiben vor: „Das Pensum der Raumlehre bilden: Die Linie (gerade, gleiche, ungleiche, gleichlaufende), der Winkel und dessen Arten, Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren, der Kreis und dessen Hilfslinien, die regelmäßigen Körper."

b) **Ergänzungsstoff für die Knaben der mehrklassigen Schule:** „In der mehrklassigen Schule kommt die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Kongruenz der Figuren in elementarer Darstellung hinzu“ (Allg. Best.).

c) **Die Stoffverteilung:** Der gesamte Raumlehrestoff wird auf einen Vorkursus und einen Hauptkursus verteilt. Der Vorkursus umfaßt etwa 6 Unterrichtsstunden und hat die Kenntnis der geometrischen Grundbegriffe zu vermitteln: Körper, Fläche, Linie, Punkt; gerade und parallele Linien, Winkel, Dreieck, Viereck, Kreis. — Der Hauptkursus bietet den gesamten Lehrstoff in der Anordnung nach den naturgemäßen Gruppen: Linien, Winkel, Flächen und Körper.[1]) Die einklassige Schule und die Mädchen der mehrklassigen Schule haben einjährigen Lehrkursus; die Knaben der mehrklassigen Schule haben zweijährigen Kursus.

IV. Das Lehrverfahren. (S. die Lektionsentwürfe.)

1. Die Behandlung neuer Lehrstoffe erfolgt im allgemeinen nach demselben Plane, der IV, A 12 für das Rechnen aufgestellt wurde.

2. Der Unterricht geht von dem Anschauen der Körper aus; letztere müssen einfach sein und für den Klassenunterricht die geeignete Größe besitzen. Weitere Veranschaulichungsmittel sind: Wandflächen, Ackerstücke, Figuren und Zeichnungen auf der Wandtafel 2c.

3. Der Lehrer leitet den Schüler überall im Unterrichte zum Selbstfinden an, bietet Gelegenheit, durch Abschätzen und Nachmessen ein geübtes Auge und richtiges Augenmaß zu erlangen, und veranlaßt ihn, über das Gesehene oder Gefundene mit möglichster Genauigkeit und Kürze im Zusammenhange sich auszusprechen. Neue Namen und Bezeichnungen, sowie endgültige Form der gefundenen Sätze und Gesetze werden vom Lehrer gegeben.

4. An jedes Lehrstück der Raumlehre sind praktische Aufgaben anzuschließen; es sind dies meist Aufgaben fürs Zeichnen, Messen und Berechnen. Sie befestigen, vertiefen und verknüpfen die gewonnenen Kenntnisse und sind darum fleißig zu üben. Auf saubere Hefte, Schrift und Zeichnung ist stets sorgfältig zu achten.

5. Die Beschreibung der Körper geschieht nach folgenden Rücksichten: Name, Flächen, Kanten, Ecken, Achsen, Netz und Vorkommen, woran sich die Berechnung des Inhaltes schließt. Die Körper sind aus Pappe oder starkem Papier sauber nachzubilden.

6. Die Beweise der Lehrsätze und Berechnungsregeln werden vorzugsweise durch Zeichnen, Ausmessen mit Transporteur, Zirkel und Meter-

[1]) Siehe: Költzsch, Grundzüge der Raumlehre I. Die §§ 1 bis 4: Vorkursus. Die §§ 5 bis 40: Hauptkursus.

maß, durch Überdecken von Winkeln und Flächen, Umwickelungen von Körpern, Ausmessen hohler Körper durch Füllen mit Sand ꝛc. bewiesen.

7. „Der Unterricht in der Raumlehre ist mit dem Unterrichte im Rechnen und Zeichnen in Verbindung zu setzen. Während die Schüler in dem letzteren die Formen der Linien, Flächen und Körper richtig anzuschauen und darzustellen geübt werden, lernen sie im ersteren mit deren Maßzahlen sicher und verständig operieren, die Länge der Linien, die Ausdehnung der Flächen und den Inhalt der Körper berechnen" (Allg. Best. § 29).

Im Zeichnen werden also z. B. gerade Linien, Parallele, die Arten der Winkel, Dreiecke, Vierecke ꝛc. angeschaut und dargestellt (s. den Zeichenunterricht), während im Rechnen die Sortenverwandlungen der Längen-, Flächen- und Körpermaße vorgenommen, sowie Flächen- und Körperberechnungen ausgeführt werden; die Berechnungsweise dazu wird in dem Raumlehreunterricht entwickelt, auch die Einübung wird dort bereits begonnen.

V. Literatur und Lehrmittel.

1. Als Lehrmittel dienen: Lineal mit Metereinteilung (zuweilen auch das Bandmaß), der Transporteur, ein Winkelhaken oder rechtwinkliges Dreieck, geometrische Grundkörper von angemessener, für den Klassenunterricht geeigneter Größe, Naturkörper, Wand- und Bodenflächen ꝛc.

Über **Hestermann**, Sammlung ꝛc. s. den illustr. Anhang.

2. Als Lernmittel kann die einklassige Schule und die Mädchenoberklasse der mehrklassigen Schule benutzen: Anhang für Raumlehre in:

Költzsch, Dreistufiges Zifferrechnen. Leipzig, C. Merseburger, Heft 3. 20 ₰.
(Für jede Schulwoche ist ein Abschnitt des Anhanges bestimmt; viele praktische Aufgaben des Zeichnens, Messens und Berechnens.)

Die mehrklassige Schule kann benutzen:

Költzsch, Grundzüge der Raumlehre, Teil I. Leipzig, C. Merseburger. 60 ₰.
(Ein „Lern- und Übungsbuch" mit mehr als 400 Aufgaben; die Form des Stoffes ist knapp und für die Wiedergabe durch den Schüler berechnet; die untere Schülerabteilung bearbeitet den in gewöhnlicher Druckschrift gegebenen Stoff, die obere Abteilung den gesamten Stoff.)

Sendler, Raumlehre für Volksschulen. Ausgabe A für drei- und mehrklassige Schulen. 50 ₰.
Ausgabe B für einfache Schulverhältnisse. 30 ₰.

Adam, Raumlehre mit Übungen. Langensalza, Beyer & Söhne. 60 ₰.

Kehr, Geometrische Aufgaben. Gotha, Thienemann. 80 ₰. Empfehlenswert.

Mittenzwey, Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen ꝛc. Für die Hand der Schüler. 3 Hefte je 30 ₰. Leipzig, Klinkhardt.

Pickel, Geometrische Rechenaufgaben. Ausg. 3. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 36 ₰.

Wiese u. **v. d. Laan**, Raumlehre für Volksschulen. Hannover, Meyer. 40 ₰.

3. Hilfsmittel für den Lehrer sind:

Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Gotha, Thienemann, 2,40 ℳ. Wertvoll für den einfachen Volksschulunterricht.

Sendler, Theorie und Praxis des geometrischen Unterrichts in der Volksschule. Breslau, Handel. 1,80 ℳ.

Mittenzwey, Praktische Geometrie ꝛc. Leipzig, Klinkhardt. 2,40 ℳ.

Pickel, Geometrie der Volksschule. 31.—33. Aufl. neu bearbeitet von Dr. **E. Wilk**. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1,35 ℳ.

Wiese, Raumlehre (aus Sprockhoff, Vorbereit. und Entwürfe). Breslau, Hirt. 80 ₰.
Wiese u. **Lichtblau,** Sammlung geometrischer Konstruktionsaufgaben zum Gebrauch an Seminarien sowie zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Hannover 1900. Meyer. 2 ℳ.
Wulf, Rauml. für Volks- u. Mittelschulen sowie für Präp. Braunschweig 1899. 1,50 ℳ.

VI. Lektionsentwürfe.

1. Die Strecken- und Winkelhalbierung; das Bilden von Parallelen.

(Lehr-Entwurf für Mädchenklassen, sowie für einklassige und Halbtagsschulen.)

Ziel: Wir wollen heute einige Grundaufgaben an Linien und Winkeln ausführen lernen, die wir bei Anfertigung unserer Raumlehre-Arbeiten häufig verwenden.

1. **Die Streckenhalbierung:**

a) Durch Messen und Rechnen: Eine gezeichnete Strecke an der Wandtafel soll halbiert werden; sie wird nach Zentimetern gemessen, durch Rechnen wird die halbe Länge gesucht und durchs Metermaß aufgetragen. — Die Schüler werden zum Messen vom Lehrer direkt veranlaßt: das weitere finden sie leicht von selbst. Die Aufgabe und ihre Lösung wird von den Schülern im Zusammenhange dargelegt und geübt.

b) Durch Zirkel und Augenmaß: Die zu halbierende Strecke wird an die Wandtafel gezeichnet, von beiden Enden aus werden mit einer Zirkelöffnung, die fast die Hälfte der gezeichneten Strecke enthält, gleiche Stücke abgeschnitten, und der Rest wird nach Augenmaß halbiert. — Das Lehrverfahren ist dem bei a) oben ganz ähnlich.

Aufgabe 1: Halbiere eine gegebene Strecke!

Aufgabe 2: Teile eine Strecke in vier gleiche Teile durch Halbierung der Hälften!

2. **Die Winkelhalbierung:**

a) Durch Messen und Rechnen: Der gezeichnete Winkel wird mit dem Transporteur gemessen, durch Rechnen wird die Hälfte der Grade bestimmt und ein Winkel von dieser Größe in den gegebenen Winkel an einen Schenkel eingezeichnet. — Das Lehrverfahren ist dem bei 1, a) gleich. —

b) Durch Zirkel und Augenmaß: Es wird zunächst wiederholt: Jeder Winkel wird durch ein Kreisbogenstück gemessen; das Zentrum jenes Kreises liegt im Winkelpunkte, das messende Bogenstück verbindet seine Schenkel. So gehört z. B. zu einem rechten Winkel ein Viertel des Kreisumfanges, zu einem stumpfen Winkel ein größerer Bogen, zu einem spitzen Winkel ein kleinerer Bogen; zu der Hälfte eines gegebenen Winkels gehört auch der halbe Bogen jenes Winkels. Dieser Bogen wird eingezeichnet und halbiert, wie oben bei 1, b) ausgeführt wurde. — Das Lehrverfahren ist im übrigen dem dortigen ähnlich.

Aufgabe 3: Halbiere einen gegebenen Winkel!

Aufgabe 4: Teile einen gegebenen Winkel in vier gleiche Teile durch Halbierung seiner Hälften!

3. **Das Bilden von Parallelen:**

a) Durch zwei Senkrechte: Zunächst wird wiederholt: Parallele Linien haben in allen Punkten gleichen Abstand voneinander; der Abstand wird gemessen nach der Rechtwinkligen zwischen beiden Linien. — Die eine der Parallelen wird gezeichnet; der Lehrer veranlaßt nun einen Schüler direkt, zwei Rechtwinklige von gleicher Länge auf dieser Linie (mit dem Winkeldreieck) zu errichten. Wird nun durch die Endpunkte jener Rechtwinkligen eine andere gerade Linie gelegt, so läuft diese der ersteren parallel. — Die Schüler finden letzteres sehr leicht; die Aufgabe nebst Lösung wird von den Schülern im Zusammenhange dargelegt und geübt.

b) **Durch zwei Halbkreise:** Auch die Radien gleicher Halbkreise (ebenso die Durchmesser gleicher Kreise) geben bei rechtwinkliger Stellung zu einer Strecke gleiche Entfernungen für Parallele an. Zeichnet man also mit gleichem Radius auf einer Strecke nach einer Seite hin zwei Halbkreise und die gemeinschaftliche Berührungslinie, so ist letztere der Strecke parallel. — Die Schüler erkennen die Richtigkeit des Verfahrens mit leichter Mühe. —

Aufgabe 5: Zeichne zwei parallele Linien mit Hilfe von Senkrechten!
Aufgabe 6: Zeichne zwei Parallele mit Hilfe von Halbkreisen!
Aufgabe 7: Zeichne drei parallele Linien von gleichem Abstande mit Hilfe zweier Kreise!
Aufgabe 8: Zeichne mehrere Parallele, die unter sich verschiedene Abstände haben!

2. Die Lage des Kreismittelpunktes zu den Sehnen.

Lehr=Entwurf für die Oberstufe einer mehrklassigen Schule.

1. **Wiederholung des Lehrstückes: „Der Kreis und die Linien im und am Kreise", zugleich als Vorbereitung der neuen Lehraufgabe.**

Das bezeichnete Lehrstück ist in voriger Unterrichtsstunde behandelt; die Schüler werden veranlaßt: a) die Linien im und am Kreise, ebenso die von ihnen eingeschlossenen Flächenteile zu nennen, b) die festgestellten Erklärungen für die betreffenden Raumgrößen auszusprechen, c) anzugeben, welche Gegenstände in unserer Umgebung, in Haus, Hof, Werkstatt rc. die genannten Linien und Flächenstücke zeigen.

2. **Zielangabe und Darbietung:**

Wir wollen heute Näheres über die Lage des Kreismittelpunktes hören! Dazu folgende Aufgabe: „Ein Gärtner hat ein kreisrundes Blumenbeet; er will in die Mitte ein Rosenstämmchen pflanzen; wie findet er den Kreismittelpunkt?" — Der Lehrer zeichnet das Blumenbeet (Kreis) im verjüngten Maßstabe an die Wandtafel und nimmt den zu suchenden Mittelpunkt als Punkt C an. Er erinnert daran, daß der Mittelpunkt von jedem Punkte des Umfanges gleichweit entfernt liegt. Nehmen wir also Punkt A und B an, verbinden beide mit C durch eine gerade Linie, so ist $AC = BC$; wenn nun weiter auch A und B durch eine Sehne verbunden werden, so ist ein gleichschenkliges Dreieck entstanden. Vom gleichschenkligen Dreieck ist aber als Lehrsatz bekannt: Im gleichschenkligen Dreieck liegt der Winkelpunkt an der Spitze rechtwinklig über der Mitte der Grundlinie. Der Kreismittelpunkt liegt also hier rechtwinklig über der Sehnenmitte D; letztere wird gesucht und mit C verbunden. (Auch durch Kongruenz der Dreiecke ADC und DBC kann festgestellt werden, daß $CD \perp AB$.) Wiederholung folgt!

3. **Verknüpfung:**

Es werden zwei andere Punkte des Kreisumfanges bezeichnet, diese mit dem Kreismittelpunkte und unter sich verbunden; es ergibt sich auch hier: Der Kreismittelpunkt liegt rechtwinklig auch über der Mitte dieser Sehne. — Die Schüler legen das ganz selbständig dar. —

4. **Zusammenfassung:**

Es hat sich bei zwei beliebigen Sehnen ergeben, daß der Kreismittelpunkt rechtwinklig über der Sehnenmitte liegt. Die gleiche Lage hat er zu jeder Sehnenmitte. Die Schüler werden veranlaßt, die gefundene Wahrheit allgemein als Lehrsatz auszusprechen: „Der Mittelpunkt des Kreises liegt senkrecht über der Mitte jeder Sehne." — Übung! Die gesamte Wiederholung und Einübung erfolgt in der Aufeinanderfolge: Lehrsatz, Voraussetzung an der Figur, Behauptung an der Figur, Beweis an der Figur.

5. **Anwendung, Aufgaben:**

Nun ist die Eingangsaufgabe, den Kreismittelpunkt des Blumenbeetes zu finden, nicht mehr schwer; denn wenn auf der Mitte irgend einer Sehne eine Rechtwinklige errichtet wird, so muß diese durch den Kreismittelpunkt gehen. Den letzteren kann man nun in doppelter Weise finden:

a) Wir zeichnen nur eine Sehne und die Rechtwinklige auf ihrer Mitte; in ihr liegt der Kreismittelpunkt; wird sie beiderseitig bis zur Kreislinie verlängert, so muß sie ein Durchmesser sein; in dessen Mitte liegt der Kreismittelpunkt. Aufgabe: Suche den Mittelpunkt eines Kreises mit Hilfe einer Sehne! — Übung!

b) Werden zwei Sehnen (nicht parallel) gezeichnet und Rechtwinklige auf ihren Mitten errichtet, so geht jede der beiden rechtwinkligen durch den Kreismittelpunkt; letzterer liegt also im Schnittpunkte beider Rechtwinkligen. Aufgabe: Suche den Mittelpunkt eines Kreises mit Hilfe zweier Sehnen! — Übung!

c) Zeichnen wir die zwei Sehnen im Kreise so, daß sie von einem Punkte ausgehen, und verbinden dann noch ihre Endpunkte durch eine Gerade, so ergibt sich ein Dreieck; der Kreisumfang geht durch die Eckpunkte des Dreiecks, die Dreiecksseiten sind Kreissehnen; der Kreis ist dem Dreieck „umbeschrieben". Aufgabe: Zeichne ein Dreieck und lege um dasselbe einen Kreis! — Die Lösungsweise ist mündlich oder auch schriftlich vom Schüler darzulegen.

d) Gibt man von dem Dreieck der vorigen Aufgabe nur die wichtigsten Stücke, die Eckpunkte, an, so kann die Aufgabe auch folgende Fassung erhalten: Zeichne einen Kreis, dessen Umfang durch drei gegebene Punkte geht! — Die Lösung ist den Schülern ohne weiteres klar; die Darlegung der Lösung erfolgt.

Der Gesangunterricht.

I. Geschichtliches.

1. **Die Entwickelung des Gesanges bei den alten Kulturvölkern.** Der Gesang ist eine Kunst, deren Ursprung sich bis in die ältesten Zeiten zurückverfolgen läßt. In der heiligen Schrift finden wir u. a. den Lobgesang Moses und Mirjams erwähnt; unter David und Salomo ward der Tempelgesang ausgebildet. Daß auch die Ägypter, Assyrer und andere Völker des Altertums Musik und besonders Gesang gepflegt haben, bezeugen die Abbildungen von Sängern und Sängerchören auf den alten Bauwerken.

Eine größere Bedeutung gewann der Gesang bei den Griechen. Mit den ältesten kunstlosen Liedern beginnend, ward er durch die Entstehung eines eigenartigen Tonsystems weiter ausgebildet zu Päanen und Prosodien, und die olympischen Spiele vereinigten alle griechischen Stämme mit ihren eigentümlichen Gesangesweisen zu Chorgesängen und Wechselchören. Plato und Aristoteles forderten die Unterweisung der Jugend in Musik und Gesang im Interesse der nationalen Bildung.

Die Römer gebrauchten den Gesang nur zur Unterhaltung und ließen ihn meist durch Sklaven ausüben.

Zu einer Weiterentwickelung gelangte er erst durch die Einwirkung des Christentums.

Die christliche Musik bis zur Reformation. Zwar hatte der Gesang noch bei den ersten christlichen Gemeinden nur die Form einer einfachen Rezitation; aber bald wurden Psalmen für die Hausandachten, einige Hymnen für die Gottesdienste üblich, so der Lobgesang der Maria (Magnifikat), des Zacharias (Benediktus), der Engel (Gloria). Die jungen Geistlichen wurden in besonderen Gesangschulen herangebildet, um die singende Gemeinde besser im Singen unterrichten zu können. Drei Männer sind für die Hebung des Gesanges von besonderer Bedeutung geworden: Ambrosius der Große, Bischof von Mailand († 397), wandte zuerst bestimmte Tonreihen an und führte den Wechselgesang ein; Gregor der Große, Bischof in Rom († 604), bestimmte die römische Liturgie, sammelte und fixierte alle vorhandenen Weisen[1]) und verordnete, daß alle Gesänge nur von einem geschulten Chore ausgeführt werden sollten, und zwar in der langsamen Art des cantus choralis; Karl der Große († 814) führte diesen einheitlichen gregorianischen Kirchengesang in seinen Kathedralen und Klosterschulen ein und ließ nur musikalisch ausgebildete Priester zum geistlichen und Schulamt zu. Drei andere Männer vervollkommneten die Gesangeskunst weiter, nämlich Hucbald in Flandern († 930) durch die Anwendung der Mehrstimmigkeit, Guido von Arezzo († 1050) durch die Ausbildung der Notenschrift und die Erfindung der Silbenbezeichnung (Solmisation) und Franko von Köln (um 1200) durch den Gebrauch der Mensuralnote von bestimmter Geltung. Eine ausgebildete Pflege des Gesanges findet weiter in den Klosterschulen statt (Sequenzen und Hymnen) sowie durch die Naturalisten (Troubadours, Minne- und Meistersänger) und durch das Volk bei kirchlichen Festen (Leisen). Besondere Pflege fand der Gesang in den Schulen zu Rom, St. Gallen und Fulda.

b. Von der Reformation bis zu Pestalozzi. Eine allgemeinere Bedeutung für weitere Schichten des Volkes gewann die Vokalmusik erst durch die mit der Reformation kommende Einführung des kirchlichen Gemeindegesanges. Zur Förderung desselben wurde der Gesangunterricht [illegible] in den schon bestehenden höheren als auch in den neu gegründeten [illegible] zu einem obligatorischen Lehrgegenstand erhoben und nun auch [illegible] willen gepflegt. Luther, selbst hervorragend musikalisch, [illegible] Bugenhagen u. a. begünstigten ihn in ihren Kirchen und [illegible]schriften und Schulpläne zu fördern. Die Kantoren

[1]) [illegible]ten des gregorianischen Gesangs hatte auch schon der ambro- [illegible] Gegensatz zwischen beiden Gesangsarten war nicht vor- [illegible] der Musik, Berlin 1899 und Riemann, Katechismus 1901).

und die unter ihnen wirkenden Präfekten bildeten Kurrendschüler aus, welche in den Kirchen und vor den Häusern sangen. Trotzendorf, Sturm u. a. führten den Gesang in ihren Schulen ein, und die später erscheinenden Schulordnungen in Gotha, Braunschweig, in Preußen ꝛc. geben zum Teil schon speziellere Weisungen darüber. A. H. Francke hatte für seine Schulanstalten einen bestimmten Lehrgang im Gesang ausarbeiten lassen; E. v. Rochow führte geschriebene Gesanghefte ein, und die Philanthropisten verlangten eine ausgedehnte Gesangespflege.

Pestalozzi forderte u. a. auch eine Ausbildung der Kunstkraft des Kindes, wozu auch der Gesangunterricht mithelfen sollte; und zwar sollte dies nach allgemeinen Grundsätzen geschehen, sodaß mit dem Einfachsten angefangen, dieses vollendet und so allmählich von einer Vollendung zum Anfang einer neuen Übung fortgeschritten werden sollte. Die beiden Schweizer Nägeli und Pfeiffer unternahmen es, eine „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“ zu verfassen. Dieselbe enthielt in drei Abteilungen planmäßige, erst getrennte, dann miteinander verbundene Übungen in der Rhythmik, Melodik und Dynamik, war aber so umfangreich angelegt und verstieg sich zuletzt in solche Schwierigkeiten, daß die Schüler kaum noch zu der vierten Abteilung, der Ausführung musikalischer Kunstwerke, also zum Singen von wirklichen Liedern kommen konnten.

4. **Von Pestalozzi bis auf die Gegenwart.** Natorp, Konsistorialrat in Düsseldorf, suchte den oben erwähnten Übelstand in seiner „Anleitung zur Unterweisung im Singen“ zu beseitigen. In einem genetischen Verfahren, welches Gehör- und Notensingen umfaßte, verband er mit den Vorübungen diesen angepaßte Lieder und absolvierte die drei Grundelemente Nägelis auf einzelnen Stufen, indem er zugleich als neues Tonzeicher die Ziffer einführte. Seine Methode war ein großer Fortschritt, abe noch wurde auch dabei der eigentliche Liedergesang, namentlich das Volkslied, zu wenig berücksichtigt.

Erst Ernst **Hentschel**, Musikdirektor am Seminar zu Weißenfels schlug den richtigen Weg ein, indem er einen Elementar- und einen Liederkursus getrennt, aber gleichberechtigt nebeneinander hergehen ließ, mit dem Singen nach dem Gehör begann und später zu dem Singen nach Noten fortschritt. Dabei bemerkte er aber, daß die Noten zwar als äußerliches Mittel zur Unterstützung der inneren Tonanschauung des Kindes gelten dürften, daß die Schule jedoch darauf verzichten müsse, bei der großen Mehrzahl ihrer Sänger ein bewußtes Singen nach Tonzeichen in dem Grade zu erreichen, wie sie z. B. ein bewußtes Lesen nach Lautzeichen erreicht. Das Hauptgewicht legte er auf die Aneignung eines möglichst großen Schatzes schöner Volks- aterlandsl

reicherte zu diesem Zweck auch die Schulgesangliteratur mit vorzüglichen Sammlungen. Mit ihm und nach seiner Zeit wirkten auf gesangspädagogischem Gebiet teils durch Herausgabe methodischer Anleitungen, teils durch Zusammenstellung von Liedersammlungen: in Sachsen Schütze, in Berlin Erk, in Schlesien Jakob und Richter, in Frankfurt a. M. Widmann, in der Schweiz Schäublin u. a., im wesentlichen denselben Weg einschlagend. Unter den neueren Methodikern ist namentlich Pflüger in Leipzig zu nennen, welcher die beiden Kurse nicht mehr trennte, sondern den Formalkursus (die Übungen) aus dem Materialkursus (den Liedern) herauswachsen ließ, sodaß er an eine Reihe von Liedern die ganze musikalische Elementarlehre anschloß. Indem er also von der Anschauung ausging, schritt er zur Entwickelung der Regel, zum Begriffe, fort. Seine Methode, obwohl im Geiste Pestalozzis abgefaßt, ist nicht weiter ausgebaut worden.

Der gegenwärtige Stand der Gesangsmethodik ist der, daß Elementar- und Liederkursus teils getrennt, teils verbunden werden, letzteres namentlich in günstigen Schulverhältnissen. Auf der Unterstufe wird mit dem Gehörsingen begonnen, dem sich später das Singen nach Tonzeichen, und zwar nach Noten, anschließt. Auf allen Stufen wird der Auswahl wertvoller Liederstoffe besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Diese sind in Beziehung zum Leben in der Schule und Kirche, in der Natur und im Vaterlande zu setzen, sodaß der Gesangunterricht in lebendiger Wechselwirkung zu anderen Unterrichtsfächern und zum praktischen Leben steht und damit der Lebensgesang angebahnt wird.

II. Die Bedeutung des Gesangunterrichtes.

1. Sein **formaler** Wert. Der Gesang gehört zu den ästhetischen Bildungsmitteln. Er enthält Poesie und Musik miteinander verbunden und wirkt schon äußerlich durch deren Schönheit auf das Kind, das sich dem durch das Ohr vermittelten Klang willig hingibt und unbewußt die Ebenmäßigkeit des Rhythmus, den Wohlklang der Melodie, den Reiz der Harmonie und den Farbenreichtum der Dynamik empfindet. Alles dies bildet seinen Geschmack, erhebt und idealisiert. Gleichzeitig ist aber der Gesang auch der Ausdruck des im Menschen sich regenden Gefühls. Alles, was dieses bewegt, spricht sich im Liede aus: Andacht, Freude, Schmerz, Begeisterung finden hier ihre unmittelbarste, zum Herzen sprechende Äußerung. Besonders schlingt der gemeinsame Gesang ein starkes Band um die Gemüter, stärkt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und reißt die Geister mit sich fort, wie er andererseits das innere Leben ohne besondere Reflexion zu unmittelbarer sinnlicher Erscheinung bringt. Zeigt er damit schon seine hervorragende erziehliche

Macht, so ist auch seine Einwirkung auf den Willen eine große, wie denn z. B. Luther von ihm sagt, daß er „die Leute gelinder, sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger mache“. Er begünstigt die Bildung und Entfaltung der Sprach- und Kunstkraft und der Sprach- und Gesangsorgane, befördert dadurch körperliche und geistige Ausbildung, namentlich den Sinn für Deutlichkeit und Wohllaut der Aussprache, ihre Gliederung und Betonung.

2. Sein **materieller** Wert. Er versieht die weitesten Volkskreise mit einem Schatz köstlicher Poesien und Melodien und befähigt sie, sich mit denselben an dem kirchlichen, nationalen und geselligen Leben zu beteiligen, ihre Kunstfertigkeit zu steigern und sich auch nach der Schulzeit die Gesangschätze der Nation noch weiter anzueignen. Diese werden damit dem ganzen Volke der Ausdruck seiner jeweiligen Stimmungen, auch dem bildungsärmsten, dem das Wort sonst nicht zu Gebote steht. Sie vertiefen sein religiöses Gefühl, befeuern seinen Patriotismus, veredeln seine Naturbetrachtung und versüßen ihm die Stunden der Ruhe. So geht durch den Gesangunterricht viel seliges und fröhliches Gesangsleben aus der Schule in unser Volk über.

III. Die Auswahl des Stoffes.

„In dem Gesangunterrichte wechseln Choräle und Volkslieder ab. Ziel ist, daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigentum inne habe“ (Allg. Best. § 36).

Der gesamte Lehrstoff des Gesangunterrichtes besteht aus Elementarübungen und Liederstoffen.

a) Die **Elementarübungen** umfassen Sprech-, Tonbildungs-, melodische, rhythmische, harmonische und dynamische Übungen.

Sprechübungen bestehen sowohl im langsamen und lautrichtigen Hersagen des Textes vor dem Einüben der Melodie, als auch in der besonderen Pflege einzelner schwieriger Vokale, Konsonanten und Lautzusammenstellungen in Verbindung mit dem Ton, wie sie sich im Verlaufe der Einübung des Liedes herausstellen. So wird z. B. mancher Vokal unrein gesprochen, a wie o, i wie e, u wie o; bei den Doppelvokalen wird der letzte zu lange gehalten, anstatt in den allgemeinen Vokalklang überzugehen: a—u anstatt a—au; zwischen einen Vokal und das nachfolgende r wird ein a eingeschoben: miar anstatt mi—r; bei vokalisch anlautenden Wörtern wird oft ein h oder ein n vorgesetzt; die Konsonanten werden zu weich und klanglos gesprochen, anstatt kurz und scharf, t wie d, z wie s. Überhaupt muß der Lehrer hier mit aller Strenge dem Dialektischen der

betreffenden Landschaft entgegenarbeiten und eine reine Aussprache des Hochdeutschen zu erzielen bestrebt sein.

Tonbildungsübungen müssen namentlich bei den neu eintretenden Kindern angestellt werden, um dieselben unter Beobachtung richtiger Körperhaltung und Stellung der Stimmorgane zur Erzeugung eines von allen Fehlern freien Gesangstones zu befähigen. Diese Übungen wiederholen sich aber auch auf anderen Stufen, um die Kinder in der Bildung eines edlen Tones immer geschickter zu machen.

Die eigentlichen Elementarübungen sind nicht willkürlich ausgewählt, sondern sie enthalten alle die musikalischen Elementarformen, die sich in den für die Schule ausgewählten Liederstoffen zerstreut vorfinden. In jedem Liede treten wenigstens einige derselben auf. Indem der Lehrer diese Formen abgetrennt vom Liede für sich übt, gleichwie im Deutschen einzelne grammatikalische Formen, macht er die Kinder dadurch im ganzen musikalisch sicher und befähigt sie, genannte Formen in allen Liedern schneller aufzufassen und mit Bewußtsein auszuführen. Um ihrer selbst willen werden sie nicht geübt. Außer diesen, dem Liederkursus zwar entnommenen, aber von ihm getrennt betriebenen Elementarübungen verbindet man jedoch auch Übungen direkt mit den betreffenden einzuübenden Gesängen, indem man vor der Durchnahme der Melodie einzelne schwierige Stellen daraus, z. B. größere Intervalle, punktierte Noten, lang ausgehaltene Töne, Verbindungen von Wort und Ton rc., besonders vornimmt. Zu den oben erwähnten allgemeinen Elementarübungen gehören namentlich folgende melodische: Die Tonleiter und der Akkord in Dur und Moll, die Tonschlüsse von oben und unten, verschiedene Intervalle, modulatorische Übergänge. Rhythmische Übungen sind: Die ganze, halbe, Viertel- und Achtelnote und Pause, der Punkt und die Bindung, der $^4/_4$-, $^3/_4$-, $^2/_4$- und $^6/_8$-Takt. Harmonische Übungen: Die zweistimmige Tonleiter nach der Naturharmonie, der geschlossene und gebrochene Dreiklang. Dynamische Übungen: Das Singen in den Tonstärken p, mf, f, crescendo, diminuendo, das richtige Betonen.

b) Die **Liederstoffe** haben einen geistlichen oder weltlichen Inhalt.

Zu den geistlichen Liederstoffen gehören die Choräle, die liturgischen Sätze und die geistlichen Volkslieder. Choräle werden je nach den Schulverhältnissen 30 bis 50 gelernt. Es sind dies die Melodien zu den Kernliedern der evangelischen Kirche, sodann die besonderen Melodien, die in der betreffenden Kirchengemeinde gesungen werden. Besonders ist darauf zu achten, daß diese Melodien für alle Verhältnisse der Gemeinde ausreichen, sowohl bei den Gottesdiensten in der festlichen und festlosen

Hälfte des Kirchenjahres, als auch bei allen anderen Veranlassungen, z. B. bei Taufen, Trauungen, Begräbnissen rc. Für den Textinhalt derselben sind folgende Gesichtspunkte maßgebend: Die kirchlichen Festzeiten, Lob und Dank, Kirche und Mission, Wort Gottes, Glaube, Liebe zum Herrn, Kreuz und Trost, Tod und Ewigkeit. — Die liturgischen Sätze, welche beim Altargottesdienst, nach dem Segen rc. gesungen werden, z. B. Herr, erbarme dich; Ehre sei dem Vater; Amen und andere müssen ebenfalls in der Schule geübt werden. Endlich gehören hierher auch die in der Gemeinde bekannten und beliebten geistlichen Volkslieder, welche sowohl im Hause als auch bei liturgischen Andachten und Kindergottesdiensten Verwendung finden, wie z. B.: Stille Nacht; Harre, meine Seele; So nimm denn meine Hände rc.

Von den weltlichen Volksliedern sollen je nach dem Standpunkte der Schule und nach den lokalen Schulverhältnissen 30 bis 50 fest eingeübt werden. Diese Lieder müssen sowohl in Text als Melodie dem jeweiligen Standpunkte der Kinder angemessen, einfach und leicht auffaßbar, dabei aber von bleibendem Werte sein. Für den Inhalt der Lieder sind folgende Gesichtspunkte bestimmend: König und Vaterland, Tages- und Jahreszeiten, sinnige Naturbetrachtung, edle Geselligkeit und Freundschaft, Heimat und Wanderschaft, Geschichte und Sage, Kinderspiel. Eigentliche, im Volke heimische Volkslieder lassen sich verhältnismäßig nur wenig in der Schule verwenden, dafür desto mehr herrliche Volksmelodien, zu denen deutsche Dichter[1]) poetisch wertvolle Texte geliefert haben, wie Schiller, Goethe, Rückert, Hoffmann von Fallersleben, Claudius u. a. Nicht minder haben große deutsche Tonmeister Lieder in einem edlen Volkston komponiert, und diese volkstümlichen Lieder von Mozart, Schubert, Mendelssohn, Silcher u. a. sollen ebenfalls im Schulgesange gepflegt werden. Eine kleinere Anzahl Lieder soll so ausgewählt sein, daß sie von den Kindern aller Altersstufen bei gemeinschaftlichen Festen zusammen gesungen werden können, und auf der Oberstufe sollen besonders solche Lieder berücksichtigt werden, welche die Kinder auch nach dem Austritt aus der Schule mit den Erwachsenen zusammen ausführen können, damit auf diese Weise der Lebensgesang angebahnt und den schlechten Liedern entgegengetreten werde.

IV. Die Anordnung des Stoffes.

a) **Die Elementarübungen.** Ihnen sind von jeder Gesangstunde die ersten 5—10 Minuten gewidmet. Auf der **Unterstufe** umfassen sie das Singen einzelner Töne, später von bestimmter Dauer (2—4 Schläge)

[1]) S. meine „Geschichte der deutschen Nationalliteratur nebst einem Abriß der deutschen Poetik". 5. Aufl. 20.—27. Tausend. Breslau 1905, Hirt. Geb. 2 ℳ.

im Tonumfang von $\bar{d}$ bis a. Dann folgt das Singen verbundener Töne, des Dreiklanges, der halben und ganzen Tonleiter, des Tonschlusses von oben und unten. Im zweiten Jahre können diese Übungen nach der an die Tafel gezeichneten Leiter angestellt werden. — Auf der **Mittelstufe** treten zu diesen Übungen noch hinzu der Dreiklang mit Oktave und in den drei Lagen, die Tonleiter im $^4/_4$-, $^2/_4$-, $^3/_4$- und $^6/_8$-Takt, ferner in Terzen, gesungen nach der durch Ziffern dargestellten Tonreihe auf Ziffernamen und in den Tonstärken p, mf und f. — Auf der **Oberstufe** werden weiter noch durchgenommen das Singen verschiedener Intervalle, die Molltonleiter und der Molldreiklang, die zweistimmige Tonleiter, mit der Note als Tonzeichen. — Wo die Kinder in die Notenschrift eingeführt werden sollen, wird im Anschluß an ein einfaches Lied erst das von allen Kindern, auch den unmusikalischen, auffaßbare Rhythmische in seinen einfachsten Formen (ganze, halbe, Viertelnote) vorgeführt; dann folgen melodische Übungen an Ziffernoten, wobei mit den auf der Unter- und Mittelstufe getriebenen und den Kindern der Sache nach schon bekannten Elementarübungen begonnen wird, und zwar innerhalb der C-Tonleiter, an welche sich in den letzten Schuljahren noch die von G und F anschließen mögen. Da das bewußte Singen nach Tonzeichen nur wenig Kindern gegeben ist, wird auch auf dieser Stufe das Singen nach dem Gehör vorherrschend bleiben müssen, wobei die Notenschrift zur Unterstützung des Auges im Auffassen der Tonverhältnisse dient. S. u. V.

b) **Die Liederstoffe.** Auf der **Unterstufe** werden im zweijährigen Kursus etwa 10 Choräle und 12 Volkslieder eingeübt. Die Choräle sind dem Texte nach möglichst zum Schulanfang geeignet und der Melodie nach vierzeilig, die Volkslieder enthalten kindliche Naturbetrachtung, Gebetchen, Spiellieder und dazu eine einfache, leicht auffaßbare Melodie. — Auf der **Mittelstufe** treten ebenfalls in zweijährigem Kursus neu hinzu 10 weitere Choräle; die Texte berücksichtigen die kirchlichen Festzeiten, Lob und Dank, die Melodien sind vier- bis sechszeilig, letztere unter Wiederholung der beiden ersten Zeilen. Ferner werden neu eingeübt 15 Volkslieder, wobei das patriotische Lied in den Vordergrund tritt, außerdem noch einige Naturlieder und etliche Gesänge für die Weihnachtszeit. Von besonderer Belebung für den Gesangunterricht erweist sich die hier verwendete Form des Kanons, die zugleich eine Vorbereitung auf den zweistimmigen Gesang gibt. — Die **Oberstufe** bewältigt in mehrjährigem Kursus außer der Wiederholung der schon voraufgegangenen 20 Choräle 20—30 neue, unter welchen die Kernlieder der evangelischen Kirche mit umfangreichen und schwierigeren Melodien in Dur und Moll, bereitet (an jedem Sonnabend) die Choräle für den Sonntagsgottesdienst vor und nimmt liturgische Chöre und geistliche Volkslieder für Haus- und litur-

gische Andachten mit hinzu. Bei den Volksliedern überwiegen die Rücksichten auf König und Vaterland, Heimat und Wanderschaft, Freundschaft und Naturbetrachtung, wozu Texte von bleibendem Werte ausgewählt werden zur Anbahnung des Lebensgesanges. Ein Teil der Volkslieder aus der Mittelstufe wird wiederholt; neu eingeübt werden 20—30 neue Gesänge im zweistimmigen Tonsatz und zur Verwendung im Schulleben, bei patriotischen, geselligen und anderen Veranlassungen. — Die Verteilung sämtlicher Stoffe richtet sich in allen Klassen in der Hauptsache nach dem Kirchenjahre, den vaterländischen Gedenktagen und dem Wechsel der Jahreszeiten.

V. Das Lehrverfahren.

Einteilung der Gesangstunde: 5—10 Minuten Elementarübungen, 30—40 Minuten Durchnehmen neuer Liederstoffe, 10 Minuten Wiederholung.

I. **Die Vorbereitung.**

1. **Die Elementarübungen.** Die Tonleiter, die Hauptdreiklänge, Treffübungen; rhythmische und melodische Motive, die der Melodie des neu einzuübenden Liedes entnommen werden. Vergl. im übrigen über die Elementarübungen oben Nr. III und IV.

a) Vorsingen und Vorspielen derselben.

b) Kurze Besprechung.

c) Ausführung von einzelnen Kindern, von der ganzen Klasse, von einzelnen Abteilungen, wieder von einzelnen Kindern, dabei Zeigen auf die Tonzeichen an der Wandtafel vom Lehrer, von einzelnen Schülern.

2. **Die Liederstoffe.** Die Kinder werden in den Gedankenkreis des Liedes versetzt, falls der Text noch unbekannt ist. Ist der Text schon gelernt, so wird er kurz wiederholt.

II. **Die Darbietung.**

1. **Der Text.** Zur Erzielung der ersten einheitlichen Totalauffassung wird von manchen Methodikern die erste Strophe zunächst vorgesungen, dann wird der Text vorgesprochen und strophenweise erklärt, wenn er nicht schon, was sehr häufig der Fall ist, in der Religions- oder deutschen Stunde behandelt war. Die Besprechung muß kurz sein und darf nur das wirklich Notwendige berühren; sie darf nicht zu umfangreichen sprachlichen oder grammatischen Exkursen verleiten, auch nicht in eine das Poetische des Liedes angreifende Zerpflückung ausarten, ist also in einigen Minuten erledigt. Die Einübung des Textes findet auf der Unter- und Mittelstufe durch sinngemäßes Einteilen und abschnittweises Einprägen durch Vor- und Nachsprechen statt, auf der Oberstufe durch Ablesen von der Tafel und häusliches Memorieren.

2. **Die Melodie.** Die Betrachtung der Melodie (wie sie der Lehrer für sich vornehmen soll) bezieht sich auf Tonart, Umfang, Wieder-

holung einzelner Zeilen, schwierige Intervalle und Übergänge, Vortrag im allgemeinen, besondere rhythmische Verhältnisse u. s. w. Auf einiges kann der Lehrer auch die Schüler aufmerksam machen, z. B. auf Text- oder Tonwiederholungen, Auftreten des Dreiklangs oder der Tonleiter, dynamische Verhältnisse. Die Einübung der Melodie geschieht zunächst dadurch, daß die ganze Melodie gut vorgesungen oder vorgespielt wird, sodann durch Einteilung in kleinere Abschnitte, in der Regel nach den einzelnen Zeilen. Einüben derselben auf der Unter- und Mittelstufe nach dem Gehör, auf der Oberstufe durch Zeigen auf die an der Schultafel stehenden Noten unter Vorsingen und Vorzeigen, Mit- und Alleinsingen der Kinder, Singen im Chor, in Abteilungen und einzeln. Einige Methodiker entwickeln auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen die Melodie aus deren Darstellung in Noten an der Wandtafel und lassen zunächst nur bei schwierigeren Intervallen die Stimme des Lehrers oder die Violine helfend eintreten.[1])

Beim zweistimmigen Gesang auf der Oberstufe Einübung der zweiten Stimme. Zunächst Singen der ersten Stimme durch alle Kinder und Mitspielen der zweiten Stimme im Zusammenhang durch den Lehrer; dann abschnittweises Einüben der zweiten Stimme und sofortiges Verbinden mit der ersten.

Auf die Ausbildung des Vortrags ist sorgfältig zu achten. Lautrichtiges und gut betontes Sprechen des Textes. Feststellung des Tempos, der Stellen für das Atmen, Beobachtung der dynamischen Zeichen, der schweren und leichten Taktteile.

III. **Die Wiederholung.**

Der Lehrer lenkt durch Fragen nach dem Inhalt oder durch Vorspielen der ersten Zeile oder eines Motives auf den zu wiederholenden Stoff hin. Hersagen des Textes von einzelnen und der ganzen Klasse, Singen der Melodie in derselben Weise. Stete Vervollkommnung des Vortrags durch schönes Sprechen und Singen, Neueinübung einzelner Partien, wenn sie unsicher geworden sind. Pflege des Einzelgesanges.

VI. Allgemeine methodische Bemerkungen.

a) Die äußere Haltung beim Singen. Während der Einübung kleinerer Abschnitte bleiben die Kinder sitzen, da das ununterbrochene Aufstehen und Hinsetzen Unruhe und Unaufmerksamkeit zur Folge hat. Sobald ein größerer Abschnitt eingeübt ist, wird stehend gesungen. Die

[1]) Nach dem „Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen" (Breslau, 1902, Hirt) soll schon im zweiten Schuljahre mit dem Singen nach Noten begonnen werden. „Die neuen Kirchen- und Volkslieder dürfen niemals nach dem Gehör eingeübt, sondern müssen von den Kindern selbständig, zunächst mit Benutzung geeigneter Silben abgesungen werden. Wenn die Singweise so zur sicheren Aneignung gebracht ist, wird ihr der Text, der zuvor sprachlich erklärt werden muß, untergelegt. Schon auf der Unterstufe muß der Einzelgesang gepflegt werden."

Hände werden über dem Rücken zusammengelegt, Brust heraus, Kopf gerade, Mund weit geöffnet.

b) Die Eigenschaften eines guten Schulgesanges sind: Guter Gesangston, reine Intonation, Taktrichtigkeit, gute Atmung, richtige Betonung und reine Aussprache, schöner Vortrag.

c) Als Hilfsmittel beim Gesangunterricht werden verwendet die Schultafel, Notentabellen, das Gesangbuch, Liederheft, Lesebuch.

d) Als begleitendes Instrument wird die Geige gebraucht. Wenn zur weiteren Begleitung noch ein anderes Instrument vorhanden ist, z. B. ein Klavier oder Harmonium, so läßt sich auch dieses entsprechend verwenden. Letztes Ziel des Gesanges ist aber, daß die Kinder ohne Hilfe eines Instrumentes sicher singen können.

e) Die Kinder sollen wöchentlich zwei, die der Unterklasse mindestens zwei halbe Gesangstunden haben, die nicht nach anstrengenden Sprechstunden liegen dürfen, am besten nach der Freiviertelstunde.

f) Die Einführung in den mehrstimmigen Gesang erfolgt auf der Mittelstufe so, daß der Lehrer zu einem Liede die zweite Stimme singt oder spielt. Auf der Oberstufe wird die zweite Stimme von einigen musikalisch sicheren Altisten ausgeführt, welche vorne hingestellt werden. Die Dreistimmigkeit ist nur unter besonders günstigen Schul- und Stimmverhältnissen in beschränkter Weise zu pflegen; verwerflich ist das bloße Drillen eines dreistimmigen Gesanges zum Zweck des Glänzens bei Schulprüfungen. Choräle werden nur einstimmig gesungen.

g) Durch die ganze Schulzeit herrscht das Singen nach dem Gehör vor; es wird unterstützt durch das Singen nach Tonzeichen, nämlich auf der Unterstufe durch die Leiter, auf der Mittelstufe durch Ziffern, auf der Oberstufe durch Noten.

h) Alle Kinder haben sich bei dem Singen zu beteiligen, auch die unmusikalischen singen zeitweise mit. Kinder, bei denen Gehör oder Stimme noch unentwickelt sind, hören eine Zeitlang zu; kranke Kinder und im Stimmwechsel begriffene singen nicht mit. Chor-, Abteilungs- und Einzelgesang wechseln auf allen Stufen miteinander ab.

i) Die Gesangstunde erfährt besondere Unterstützung durch die Religions- und Sprachstunden, in welchen die Choral- und Liedertexte erklärt und memoriert werden können. Ihr Stoff findet Verwendung bei den Schul- und Hausandachten und Gottesdiensten, bei Turnübungen und Spielen, bei patriotischen und Schulfesten und in geselligen Vereinigungen, in der Geschichts-, Geographie- und Naturgeschichtsstunde zur Belebung des Unterrichtes und Erfrischung der Schüler. Das Auswendigsingen (Singen ohne Buch) der im Lehrplane für Gesang vorgeschriebenen Kirchen- und Volkslieder ist ausschließlich Regel.

VII. Literatur.

A. Allgemeine Gesangswerke und Schulen.

1. **Th. Hauptner,** Die Ausbildung der Stimme. Leipzig, Eulenburg.
2. **F. Sieber,** Katechismus des Gesanges. 6. A. Leipzig 1903, Weber. 2,50 ℳ.
3. **Widmann,** Gehör- u. Stimmbildung. 2. Aufl. Leipzig 1899, Merseburger. 3 ℳ.
4. **O. Wermann,** Über Tonbildung, Aussprache und Atmen beim Singen ꝛc. Essen 1884, Bädeker. 80 ₰.
5. **H. Zopff,** Die Behandlung guter und schlechter Stimmen ꝛc. Leipzig 1878, Merseburger. 1,80 ℳ.

Diese Werke handeln vom Gesang als Kunst, geben eine physiologische und allgemein musikalische Grundlage und erweitern den Blick des Gesanglehrers.

B. Methodische Anleitungen für den Schulgesang.

6. **A. Gräßner,** Der Volksschulgesang. 3. Aufl. Halle 1902, Schroedel. 2,40 ℳ.
7. **W. Kothe,** Theoret.-praktisch. Leitfaden ꝛc. 9. A. Leipzig 1902, Peter. 1,20 ℳ.
8. **F. W. Sering,** Der Elementar-Gesangunterricht. 5. Aufl. Gütersloh 1884, Bertelsmann. 1,60 ℳ.
9. **B. Widmann,** Prakt. Lehrgang ꝛc. 1.—6. Stufe. Leipzig 1897, Merseburger. 1,80 ℳ.
10. **F. Zimmer,** Grundriß und Plan des Gesangunterrichtes. 2. A. Quedlinburg 1891, Vieweg. 1,50 ℳ.
11. **R. Lange,** Winke für Gesanglehrer. 8. A. Berlin 1894, J. Springer. 1 ℳ.
12. **J. Jacobi,** Der Gesangunterricht in Volks- u. Mittelschulen. Anl. für Sem. u. Lehrer nach den Vorschriften d. Allg. Best. u. deren Ergänzungen. 2. Aufl. Düsseldorf 1903, Schwann.
13. **B. Kothe,** Gesanglehre. 19. Aufl. Breslau 1904, Görlich.
14. **Th. Krause,** Die Wandernote. 3. Aufl. Berlin 1899. Gärtner.
15. **G. Zanger,** Der Gesangunterricht in der Volksschule. Breslau 1901. Woywod.
16. **G. Hecht,** Der Gesangunterricht in der ein- und dreiklassigen Schule. 3. Aufl. Berlin-Lichterfelde, Vieweg.

Während die Verfasser unter 6—10 spezielle Lehrpläne aufstellen, worunter 6 namentlich sehr mannigfaltige Übungen, 7 einfache, 8 ausführliche Behandlung, 9 und 10 praktische Gesichtspunkte einführen, finden sich bei 11 für alle Schulen verwendbare allgemeine Bemerkungen. Nr. 12 klar u. praktisch mit Pensenverteilung.

C. Treffübungen und Volksliederhefte.

17. **J. Schäublin,** 31 Tabellen f. d. Gesangunterr. 2. A. Basel 1881, Detloff. 6,80 ℳ.
18. **W. Kothe,** 30 Singtafeln. 2. Aufl. Breslau 1887, Görlich.
19. **E. Hentschel,** Liederhain I—III und Kinderharfe. Leipzig, Merseburger.
20. **Erk** u. **Greef,** Singvögelein. Essen, Bädeker.
21. **Damm,** Liederbuch für Schulen. Hannover, Steingräber.
22. **Sering,** Volksliederbücher. Lahr, M. Schauenburg.
23. **J. Jacobi,** Liederbuch für Schule und Haus. 22. Aufl. Ausg. B. für Mittel- u. höhere Schulen. 2. Aufl. — Singtabellen. Düsseldorf, Schwann.

Martens u. **Plügge,** Liederbuch f. Volks- u. Mittelschulen. Tondern, Thomssen.
B. Kothe, Liedersammlungen für Volksschulen. Breslau, Görlich.
Dierschke, Gebet- u. Gesangbuch. Ebenda.

Von diesen Liedersammlungen enthält Nr. 19 eine vortreffliche Auswahl, von der Kinderschule anfangend und bis zur gehobenen Volksschule fortschreitend, 20 eine noch größere Anzahl, 21 namentlich für Oberklassen passend, 22 auf den Stimmumfang der Kinder Rücksicht nehmend, 23 eine beschränktere, aber gediegene Auswahl.

D. Geschichtliche Werke.

24. **R. Lange,** Die Entwickelung des Schulgesangheftes seit 50 Jahren. Berlin 1867, Springer. 1 ℳ.
25. **Helm,** Geschichte des Gesangunterrichts, in Band 2 der Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts von C. Kehr. Gotha, Thienemann.

26. **B. Kothe,** Abriß der Musikgeschichte. 6. Aufl. Leipzig 1901, Leuckart. 2 ℳ. Geb. 2,80 ℳ.
27. **Franz Brendel,** Geschichte der Musik. 7. A. Leipzig 1888, Matthes. 10 ℳ.
28. **W. Stahl,** Geschichtliche Entwickelung der evang. Kirchenmusik. Leipzig, Hesse.

Nr. 24 enthält eine interessante, Nr. 25 eine von wissenschaftlichem Geiste getragene Darstellung der betr. Materie, Nr. 26 eine kürzere und übersichtliche, Nr. 27 eine geistvolle Behandlung der Musikgeschichte, auch in ihren Beziehungen zu anderen Künsten und zur allgemeinen Kulturgeschichte.

Anhang.

Die kirchenmusikalischen Nebenämter des Lehrers.

Die musikalische Vorbildung, die der Volksschullehrer während seines Aufenthaltes auf dem Seminar erhält, ist so beschaffen, daß er nach dem Austritte aus dieser Anstalt imstande ist, mit dem Lehramt zugleich auch das mit ihm vielfach organisch verbundene Amt des Kantors und Organisten zu verwalten. Er bedarf zur rechten Ausübung desselben außer der technischen Vorbildung und der kirchlichen Gesinnung auch noch der richtigen Auffassung der Bedeutung und des Umfanges dieser Ämter. Es sei deshalb der Pflichten, die er als musikalischer Kirchenbeamter zu erfüllen hat, hier noch kurz gedacht.

1. Das Kantorenamt.

Als Kantor hat der Lehrer den kirchlichen Gemeindegesang, liturgische Sätze, geistliche Volkslieder beim öffentlichen Gottesdienste und bei anderen gottesdienstlichen und außerkirchlichen Handlungen zu leiten, sowie den Kirchenchor zu dirigieren.

Um den Gemeindegesang würdig zu leiten, ist es nötig, daß sich der Kantor einige Tage vor dem Gottesdienst die für diesen ausgewählten Lieder verschaffe, damit er die ihnen am besten entsprechenden Melodien mit auswählen und in der Samstagssingestunde mit den Schulkindern einüben kann. — Die Ausführung der Choräle selbst soll so geschehen, daß der Kantor mit voller Stimme, aber durchaus edler Tongebung den Gesang leitet, dabei die Schüler überwachend, daß ihr Vorsingen nicht in ein unreines Schreien ausartet. Das Tempo soll ein mäßig schnelles, weder überstürzt schnelles noch langsam schleppendes sein, und die rhythmischen Qualitäten, sowie die Richtigkeit und Reinheit der Melodie müssen dabei durchaus gewahrt werden. Er führe der Gemeinde einen möglichst reichen Schatz wertvoller Choralmelodien zu und berücksichtige dabei auch die Pflege des rhythmischen Gesanges. Die Einführung neuer Melodien geschieht folgendermaßen: Vereinbarung darüber zwischen den kirchlichen Behörden, Einübung in der Schule und in den Vereinen, triomäßiges Vorspielen im Gottesdienst vom Organisten, Singen der Gemeinde mit triomäßigem Spiel des Organisten und hervortretender Melodie, Wiederholung der Melodie mehrere Sonntage nacheinander. 50 bis 60 Choräle dürften genügen, um die Mehrzahl der Gesangbuchslieder auszuführen, und rhythmische Melodien erweisen sich namentlich als Festgesänge von schöner Wirkung. Die bekanntesten und für das Gesangbuch verwertbarsten sind z. B.: Macht hoch die Tür — Fröhlich soll mein Herze springen — Wir singen dir, Immanuel — O heiliger Geist, o heiliger Gott — Großer Gott, wir loben dich — Ich bete an die Macht der Liebe — Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ — Zeuch ein zu deinen Toren — Herzliebster Jesu — Herr, wie du willst —.

Wo liturgische Chöre von der Gemeinde gesungen werden, sind sie stets einstimmig und mit Orgelbegleitung auszuführen. Ist ein besonderer Chor da, so erleichtert es die Ausführung, wenn alle Stimmen mit demselben Tone beginnen.

Das Tempo sei das des Chorales, zu Grunde gelegt sei die Lesart der Landesagende. Es sind mindestens einzuüben: Nach dem Sündenbekenntnis „Herr erbarme dich — ", nach dem Glaubensbekenntnis „Ehre sei dem Vater und dem Sohne und dem Heiligen Geiste" —, nach dem Bibelabschnitt und dem Segen das dreimalige „Amen". Bei erweiterten liturgischen Andachten können noch eingelegt werden: „Halleluja", „Heilig", „Die Gnade unsers Herrn Jesu Christi" u. a. (Die liturgischen Chöre können auf ein besonderes Blatt gedruckt und vorn in das Gesangbuch eingeklebt werden.)

Geistliche Lieder werden zu Kindergottesdiensten, Hausandachten, liturgischen Gottesdiensten, Vespern, Nachversammlungen bei kirchlichen Festen 2c. gebraucht, erhöhen die Leistungsfähigkeit und Teilnahme der Gemeinde am Gottesdienste und bringen ihr kirchliches Leben zu. Der Kantor übt diese Lieder, ebenso neu einzuführende Choräle und liturgische Chöre in der Schule, in den Vereinen, in besonders anzusetzenden Nachmittags- oder Abendsingestunden für die Gemeinde ein. Hierhin gehören z. B. Stille Nacht — Danket dem Herrn — O du fröhliche — Es ist ein Ros' entsprungen — Herbei, o ihr Gläubigen — Wollt ihr wissen, was mein Preis — Der beste Freund ist in dem Himmel — Harre, meine Seele — Laßt mich gehn — So nimm denn meine Hände — Schönster Herr Jesu — Wie mit grimmem Unverstand — Es ist so still geworden — Auferstehn — Wo findet die Seele — u. a., die teils in den Schulgesangheften, teils in der Missionsharfe stehen. —

Wo ein ständiger, von der Gemeinde bezahlter Kirchenchor vorhanden ist, hat der Kantor freie Hand in der Auswahl musikalischer Mitglieder und guter Stimmen. Wo er aber auf freiwillige Betätigung angewiesen ist, muß er überlegen, auf welche Weise er einen solchen Chor einrichtet. Der einfachste und überall herzustellende Chor ist der Kinderchor, bestehend aus der Oberklasse oder einer Anzahl besonders musikalischer Schulkinder aus allen Klassen. Dieser Chor singt ein- oder zweistimmig mit Orgelbegleitung. Durch Heranziehung der aus der Schule entlassenen früheren Mitglieder dieses Chores läßt sich leicht ein gemischter Chor bilden, dessen Männerstimmen durch die Lehrer des Kirchspiels und Mitglieder von Männergesangvereinen verstärkt werden können. Eine dritte, überall mögliche Form, die bereits auch in den kleinsten Landgemeinden existiert, ist der Männerchor. Die beiden letzteren Chorformen können bei noch schwachen Leistungen mit Orgelbegleitung, bei genügender Erstarkung auch ohne diese fungieren, und zwar muß dies das anzustrebende Ziel bilden. Hauptregel bei der Auswahl der Gesänge ist, daß der Kantor, namentlich in Landgemeinden, nur wirklich Ausführbares und den Kräften Entsprechendes an den Chor heranbringe, leicht zu singende einfache Sachen, z. B. Choräle, namentlich rhythmische, geistliche Lieder, Sprüche, leichte Motetten 2c. Die Einübung einer Komposition für den Chor geschieht folgendermaßen: 1. Vorlesen und Vorspielen des Ganzen, letzteres am besten auf dem Klavier. 2. Einteilung der Komposition in verschiedene Abschnitte, Vorspielen und Einübung jeder Stimme, Verbindung der beiden oberen, der beiden unteren Stimmen, mit und ohne Instrument. 3. Ausführung des Ganzen mit und ohne Hilfe des Instrumentes, Ausbildung des Vortrages. — Die Verwendung des Kirchenchores geschieht durch Ausführung von Gesängen teils beim eigentlichen Gottesdienst, und hier am besten nach dem Altargottesdienst, teils bei anderen kirchlichen und außerkirchlichen Veranlassungen wie Nachversammlungen, Taufen, Trauungen, Begräbnissen 2c.

2. Das Organistenamt.

Das gottesdienstliche Orgelspiel, wovon hier ausschließlich die Rede ist, gliedert sich in die Begleitung der Choräle, liturgischen Chöre, geistlichen Lieder, Kirchenchorgesänge, und in das selbständige Orgelspiel, Vorspiele,

Schlüsse ꝛc. Die Ausführung des Chorals geschieht so, daß der Organist, nachdem er einige Tage zuvor sich mit dem Kantor über die ausgewählten Melodien benommen und zu diesen die üblichen Vorspiele ꝛc. ausgewählt und eingeübt hat, den vierstimmigen Satz, so wie er im amtlich eingeführten Choralbuch steht, ohne willkürliche Veränderungen, im richtigen Tempo (1 Sekunde auf die kurze Silbe), klar, genau und streng im Takt (auf die Fermate, wo sie noch vorkommt, 2 Schläge), dem Inhalt gemäß registriert, die einzelnen Zeilen durch Abheben der drei unteren Stimmen getrennt, bei der Einführung neuer oder Befestigung entstellter Melodien triomäßig (die Melodie auf dem Hauptmanual stark hervortretend) spielt. Bei der Begleitung liturgischer Sätze, des Kirchenchores oder des Liturgen ist namentlich auf klar hervortretende, nicht zu starke Register, rhythmisch straffes, öfter abgehobenes Spiel und genaue Verfolgung der Partitur zu achten.

Das selbständige Orgelspiel umfaßt das Vorspiel, Nachspiel, Zwischenspiel, den Schluß und die Modulation. Sämtliche Formen sollen nicht der Willkür des Organisten überlassen sein, sondern möglichst einem eingeführten Werke entnommen werden, welches kirchlich würdige, im Choralstil geschriebene Mustersätze anerkannter Orgelkomponisten enthält.

Das Vorspiel muß aus der Tonart des Chorals gehen und auch im Tempo und der Registrierung sich an den Choral anschließen; es darf in der Regel nicht länger als eine Choralstrophe dauern (nur das zum Eingang des Gottesdienstes gespielte ist ein größeres), nach der Predigt kann es sogar noch kürzer sein. Tritt es als eigentliches Choralvorspiel auf, und enthält es einzelne Choralzeilen (erste und zweite, erste und letzte) eingefügt oder bearbeitet, so erfüllt es seinen Zweck noch mehr.

Das Nachspiel, welches zum Ausgang des Gottesdienstes gespielt wird, beginnt im Choralcharakter, muß aber länger anhalten und verträgt die Einfügung selbständiger größerer Orgelstücke, wie Postludien, Phantasien, Fugen, Fugetten, Sonatensätze, sofern diese nichts ausgeprägt Konzertmäßiges oder Profanes an sich tragen.

Das Zwischenspiel, wo ein solches noch eingeführt ist, soll keinesfalls zwischen den einzelnen Choralzeilen verwendet werden und so den Choral zerreißen. Es hat selbst zwischen den Strophen nur dann Berechtigung, wenn es durch Einfügung einiger choralartiger, dreistimmiger, auf dem Obermanual vorzutragender Akkorde von der Ausdehnung eines oder zweier Takte von dem Schluß- zum Anfangstone des Chorals hinleitet.

Der Schluß besteht in einer Zufügung von Akkorden (bei liegenbleibender Ober- und Unterstimme) an die letzte Choralzeile, deren Dauer nicht über eine Choralzeile betragen soll, und deren Registrierung vor der Rede des Geistlichen in ein Piano übergeführt werden muß. Sein Charakter ist Ruhe und Sammlung.

Die Modulation muß eintreten, wenn zwei Tonsätze aus verschiedenen Tonarten unvermittelt aufeinander folgen, Choräle, liturgische Sätze oder Gesänge des Liturgen, auf welche hingeleitet werden muß. Sie muß sich von unkirchlichen schroffen Übergängen fernhalten, ruhig und in langsamem Tempo vor sich gehen und durch einen längeren Schluß den Hörer in der neuen Tonart befestigen.

Der Organist hat sich um sein Instrument zu kümmern, er muß Kenntnis von dem Bau und der Behandlung der Orgel haben, jedesmal wird er dieselbe bei der Präparation auf den Gottesdienst auf ihre Leistungsfähigkeit prüfen, um gegen etwaige Zufälle gesichert zu sein, und ebenso muß er imstande sein, Störungen, wie fortklingende Töne oder Geräusche oder versagende Tasten, selbst

zu beseitigen, während Intonation, Stimmung und Reparaturen in gegebenen Fällen und regelmäßigen Zwischenräumen von dem Orgelbauer besorgt werden.

Wo die beiden kirchenmusikalischen Ämter nicht, wie meist auf dem Lande, in einer Hand vereinigt sind, müssen Kantor und Organist sich in kollegialischer Weise über die Ausübung ihrer Funktionen verständigen, namentlich bei Neueinführungen und Änderungen. Jedenfalls haben sie aber stets zu berücksichtigen, daß sie beide nur dienende Glieder eines höheren Ganzen sind, und daß sie sich demselben, unbeschadet ihrer eigenen Selbständigkeit und Verantwortung, unterzuordnen haben, wie alle anderen Faktoren im Gottesdienst.

Literatur.

A. Für den Kantor.

Das eingeführte Choralbuch und die Landesagende.
Wolfram, Geistliches Liederbuch. Wiesbaden, Limbarth. 1,25 *M.*
Zimmer, Liturgische Chorgesänge nach der neuen Agende. Delitzsch, Pabst. 1,50 *M.*
Palme, Festglocken. Leipzig, Max Hesse.
Schöberlein, Musica sacra. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 1,80 *M.*
Kleine Missionsharfe. — Große Missionsharfe.
Heim, Geistliche Volksgesänge für den gemischten Chor. Zürich.
Engel, Festmotetten. Leipzig, Merseburger.
Stein, Sursum corda. Wittenberg, Herrosé.

B. Für den Organisten.

Wolfram, Handbuch des gottesdienstlichen Orgelspiels, enthaltend 1070 Intonationen, Präludien, Choralvorspiele, Schlüsse, Zwischenspiele und Modulationen in allen Tonarten, für jedes Choralbuch passend. Leipzig, Deichert. 2 Bde. à 2,50 u. 2 *M.*
Wolfram, Präludien-Album. Leipzig, Peters. 1 *M.*
Körner, Der praktische Organist. Leipzig, Peters. 3 *M.*
Hesse, Album. Leipzig, Leuckardt. 2 Bände à 2 *M.*
Herzog, Präludienbuch. Leipzig, Peters. 3 Bände à 2 *M.*
Zanger, Choralpräludien. Leipzig, Deichert. 2 Bände à 2 *M.*
Stolze, 50 Choralvorspiele. Wolfenbüttel, Zwißler. 50 *Pf.*
Merkel, Choralvorspiele. Mainz, Schott. 2 Bände à 1,50 *M.*
Rembt, Fugetten. Leipzig, Peters. 2 *M.*
Merkel, 6 lyrische Stücke und 6 Fugen. Mainz, Schott. 2 *M.*
Rinck, Orgelschule in 1 Band. Braunschweig, Litolff. 3 *M.*
Merkel, 12 Präludien und Fugetten. Mainz, Schott. 2 *M.*
Plügge, Choralvorspiele. Segeberg, Barez.
Ritter, Kunst des Orgelspiels. Band 2 u. 3. Peters.

Größere und schwierigere Werke.

Bach, Album. Leipzig, Peters. 4 Bände à 2 *M.*
Rheinberger, Monologe, 2 Hefte. Charakterstücke, 2 Hefte. Leipzig, Forberg.
Mendelssohn, Orgelwerke. Leipzig, Peters. 2 *M.*

C. Für beide Ämter.

Zimmer, Der Kantor und der Organist im evangelischen Gottesdienst. Quedlinburg, Vieweg. 3,50 *M.*
Zahn, Handbüchlein für evangelische Kantoren und Organisten. Nürnberg, Löhe.
Hecht, Merkbüchlein für Organisten. Berlin, Vieweg.

Der Zeichenunterricht.

I. Geschichtliches.

Das Zeichnen tritt in den Schulen Deutschlands mit allgemeinen Bildungszwecken [1]) erst spät auf. Dies hat hauptsächlich darin seinen Grund, daß man in ihm nur eine mechanische Fertigkeit erblickte, die allein von besonders dafür Befähigten ausgeübt werden könne, dagegen seinen Wert für die harmonische Ausbildung der gesamten Geisteskräfte nicht erkannte. In den mittelalterlichen Lehranstalten, deren Unterricht eine dem praktischen Leben abgewandte Richtung verfolgte, sowie beim Erwachen der „klassischen Bildung“ konnte der Zeichenunterricht sich noch keinen Platz unter den Lehrfächern erobern.

Erst Rousseaus pädagogische Ideen bezüglich des Zeichenunterrichtes [2]) wurden durch **Basedow** im Philanthropin gegen Ende des 18. Jahrhunderts in die Praxis umgesetzt, und der Zeichenunterricht erscheint hier zum erstenmal als Bestandteil des gesamten Schulunterrichtes.

Die methodische Bearbeitung des Zeichenunterrichtes beginnt erst mit **Pestalozzi**. Seine Grundideen [3]) sind folgende: Durch die richtige Anschauung erst gelangt man zu deutlichen Begriffen; um richtig anschauen zu lernen, ist eine Reihe von Übungen an bestimmten Formen („Grundformen oder Normalfiguren“) zu absolvieren, durch die es dann dem Auge möglich wird, alle übrigen Gebilde zu zerlegen, ihre Teile untereinander und im Verhältnis zum Ganzen zu betrachten. Durch das Zeichnen von geraden Linien, Winkeln, Bogenlinien und geometrischen Figuren ohne Hilfsmittel soll die nötige „Festigkeit in der Anschauung aller Dinge“ erzeugt werden, um zum letzten Ziel, dem Zeichnen natürlicher Gegenstände in perspektivischer Ansicht, zu gelangen. Auch das Zeichnen aus dem Gedächtnis und in verändertem Maßstab befürwortete Pestalozzi bereits. Er hob besonders den formalbildenden Wert des Zeichenunterrichtes hervor, und seine Grundideen sind im ganzen genommen noch heute als die richtigen anzuerkennen.

Zwei Schüler Pestalozzis, **Joseph Schmid** und **Ramsauer**, widmeten der methodischen Ausbildung des Zeichenunterrichtes besondere Aufmerksamkeit.

Joseph Schmid schloß sich eng an Pestalozzi an, indem er [4])

---

[1]) In den Fachschulen wurde schon früh und erfolgreich die Kunst des Zeichnens geübt.

[2]) Rousseau sagt: „Mein Zögling müßte mir diese Kunst pflegen, nicht gerade um der Kunst selbst willen, sondern um ein sicheres Auge und eine gewandte Hand zu bekommen.“

[3]) S. „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ und „ABC der Anschauung“.

[4]) „Die Elemente der Form und Größe nach Pestalozzischen Grundsätzen bearbeitet.“ Bern 1809.

das Zeichnen hauptsächlich als Mittel zur Entfaltung der Kunstkräfte ansah; doch stellte er zu hohe Anforderungen an die Schüler, indem er das „Erfinden“ schöner Formen von ihnen verlangte, ehe sie selbst solche genügend kennen gelernt hatten.

Ramsauers Verdienst dagegen besteht darin, daß er[1]) das Schul- oder pädagogische Zeichnen vom eigentlichen „Kunstzeichnen“ trennte und den Übungsstoff für die Volksschulen nach praktischen und elementar-methodischen Grundsätzen begrenzte. Er verteilte den Unterrichtsstoff auf drei Jahre in folgender Weise: 1. Zeichnen und Teilen gerader Linien jeder Richtung, desgleichen der Winkel; geradlinige Flächenfiguren. — 2. Bogenlinien (Kreis, Ellipse, Ovale, Schneckenlinie), krumm- und gemischtlinige Figuren, einfache Blätter, Blumen, Früchte und „Zeichnen der wesentlichsten Umrisse der auffallendsten charakteristischen Formen, die Leben ausdrücken“ (menschliche Köpfe, Fische, Vögel, Schmetterlinge). — 3. Perspektivisches Zeichnen mit vorhergehender Entwickelung der perspektivischen Gesetze. — Ramsauers Verdienst ist es auch, das Vorzeichnen an der Schultafel eingeführt zu haben. Sein Hauptfehler ist, daß er die Entwickelung der perspektivischen Gesetze von der Darstellung trennt (also die Perspektive zu wissenschaftlich betreibt) und die Schulung des Auges zu wenig an den Körpern selbst vornimmt.

Trotz der durch die Pestalozzianer auf dem Gebiete des Schulzeichnens gemachten bedeutenden Fortschritte, verfielen ihre Nachfolger allzusehr in den Gebrauch der Vorlagen (selbst beim sogen. „Naturzeichnen“), in den gedankenlosen Kopier-Schlendrian.

Peter Schmid in Berlin verwarf bald das Zeichnen nach Vorlagen gänzlich und verlangte nur „Naturzeichnen“,[2]) d. h. Zeichnen nach Modellen. Als Lehrmittel dienten ihm: Ein zerlegbarer rechtwinkliger Pfeiler, eine Nische und ein dem Mühlstein ähnlicher Körper (Scheibe). Jeder Schüler sollte sich nach den diesem Apparate beigegebenen Bildern die Modelle selbst aufbauen und nach den in einem Buche gegebenen Regeln abzeichnen. In einem späteren Werke[3]) zeigte er, wie viele Schüler nach einem Modell zeichnen können (Massenunterricht). Schmids Lehrgang stellte indessen für den Anfang zu hohe Anforderungen, war zu langweilig und bildete den Schönheitssinn nicht genügend.

Auch die um 1840 auftauchende Methode der Gebrüder **Dupuis** in Paris verlangte nur Naturzeichnen. Ferdinand Dupuis lehrte im

---

[1]) „Zeichnungslehre.“ 2 Teile mit 31 Platten Steindruck. Stuttgart und Tübingen, J. G. Cotta, 1821.

[2]) „Das Naturzeichnen für den Schul- u. Selbstunterr.“ 4 T. Berlin 1824—33.

[3]) „Plan, wie Peter Schmids Zeichenmethode in allen Schulen mit Erfolg u. fast ohne Umstände einzuführen ist,“ 1835.

Gruppenunterricht geometrisches und perspektivisches Zeichnen nach Draht- und Stabmodellen (Linien, Winkel, geradlinige geometrische Figuren, stereometrische Körper, Säulen, Pfeiler, Gewölbe, Möbel, Gefäße), welche in einer Zange einer nach allen Seiten drehbaren Kugel befestigt und so auf einem Ständer in jede beliebige Stellung gebracht werden konnten. Alexander Dupuis lehrte in 5 Stufen (1. menschliche Köpfe, 2. ganze menschliche Figuren, 3. Verzierungen, 4. Blumen, 5. Landschaften) das Kunstzeichnen nach Gipsmodellen. Obwohl anfänglich mit Begeisterung auch in Deutschland aufgenommen, erwies die Dupuissche Methode sich namentlich für die Volksschule als zu schwierig, zumal zu der 2. Gruppe besonderes Talent seitens der Schüler nötig war.

Obgleich Rektor Dr. Friedrich Otto in Mühlhausen[1]) eine Vermittelung zwischen dem Zeichnen nach Vorlagen und dem Naturzeichnen versuchte, konnte der Zeichenunterricht noch längere Zeit in den Volksschulen keinen rechten Eingang finden, zumal das Preußische Regulativ vom 3. Oktober 1854 das Zeichnen nicht unbedingt, sondern nur dann eine Stunde wöchentlich verlangte, wenn 32 Schulstunden gegeben werden könnten. Erst durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 wurde der Zeichenunterricht zum obligatorischen Lehrgegenstand in den preußischen Volksschulen erhoben.

Um einen möglichst frühzeitigen Beginn des Zeichenunterrichtes zu ermöglichen, kam bereits um 1840 hauptsächlich durch Hillardt in Wien das Netzzeichnen zur Aufnahme und Ausbildung. Benutzt wird dazu entweder ein Punktnetz von 10—15 mm Weite (Stigmen, daher die Bezeichnung „stigmographisches“ Zeichnen), in dem durch vorschriftsmäßige Verbindung der Punkte gerad- und krummlinige Figuren gebildet werden, oder ein quadratisches Liniennetz von 7—8 mm Quadratseite, in welchem nur geradlinige Gebilde dargestellt werden. Da der Unterricht nach diesen Netzzeichenmethoden weder Lehrern noch Schülern besondere Schwierigkeiten bereitet, so gelangten sie zu großer Verbreitung; doch ist das Netzzeichnen wegen seiner großen Nachteile — trotz allmählicher Vergrößerung der Netze — verwerflich, sogar in verschiedenen Staaten verboten worden und wird hoffentlich bald überall verschwinden. Seine wesentlichsten Nachteile sind: Schädigung der Gesundheit, insbesondere der Augen (durch eine große Anzahl von Gutachten[2]) augenärztlicher Autoritäten erwiesen); Hand, Auge, Denkkraft und Phantasie werden wenig, ja meist

---

[1]) „Pädagogische Zeichenlehre,“ Erfurt 1837.

[2]) „Gräber, Das Liniennetz-, Punktnetz- und Stickmusterzeichnen. Urteile von Augenärzten, sowie der hervorragendsten Fachmänner und Pädagogen.“ (Zeitschr. des Vereins deutsch. Zeichenlehrer 1880 u. 81.)

gar nicht ausgebildet; somit wird für das spätere wirklich „freie" Zeichnen nichts gewonnen.

In den letzten 30 Jahren des 19. Jahrhunderts hat der Zeichenunterricht in verschiedenen deutschen Staaten erhöhte Würdigung und Ausbildung erfahren. Einige der hervorragendsten Methodiker dieser Zeit sind: Weishaupt-München, Herdtle-Stuttgart, Kumpa-Darmstadt, Flinzer-Leipzig, Stuhlmann-Hamburg.

Fedor **Flinzer**, städtischem Zeicheninspektor in Leipzig, dem hervorragendsten Methodiker [1]), Künstler und Pädagogen, gebührt das Verdienst, die Ausbildung des geistigen Auges oder die Erziehung zum bewußten Sehen zum Hauptziel des Zeichenunterrichtes in den allgemeinbildenden Schulen gemacht zu haben; als weitere Aufgaben stellt er in seiner psychologisch begründeten Methode die logische Bildung, Bildung des Schönheitssinnes und Charakterbildung hin. Er verlangt nur wirklich „freies" Zeichnen und teilt den Lehrstoff in zwei Gruppen, deren erste das Zeichnen ebener Gebilde einschließlich Farbenlehre und deren zweite das perspektivische Zeichnen nach dem Massenmodell (Holz, Gips und Natur) einschließlich der Darstellung der Beleuchtungserscheinungen umfaßt.

Nach Dr. **Stuhlmann** [2]) soll der Zeichenunterricht im 1. bezw. 2. Schuljahre mit dem Netzzeichnen beginnen, worauf im 4.—6. Schuljahr das freie Zeichnen ebener Gebilde nach Wandtafeln im Massenunterricht und im 7.—8. Schuljahr das Körperzeichnen nach Holz- und Gipsmodellen im Einzelunterricht, bezw. für Mädchen das Stickmusterzeichnen folgt. Durch Verfügung vom 20. Mai 1887 wurde die Stuhlmannsche Methode in den mehrklassigen preußischen Volksschulen eingeführt, wodurch die Stuhlmannschen Leitfäden [3]) für den obligatorischen Gebrauch in denselben vorgeschrieben wurden. — Der Stuhlmannschen Methode sind viele Gegner aus folgenden Hauptgründen erwachsen: Das Netzzeichnen ist zu verwerfen (s. oben); der für das freie Zeichnen ebener Gebilde gebotene Stoff ist zu abstrakt und zu wenig phantasiebildend; beim Zeichnen der Vielecke ist die Winkelgröße nicht berücksichtigt; Kreis, Spirale und Schneckenlinie werden nicht schulmäßig eingeführt; das Zeichnen nach Naturgegenständen und die Ausbildung des Farbensinnes sind nicht berücksichtigt; das von Stuhlmann empfohlene Nachmessen ist verwerflich; die Stuhlmannschen Körper sind für das Erkennen der Verkürzungen seitens der Schüler im Anfangsunterricht viel

---

[1]) „Lehrbuch des Zeichenunterrichtes an deutschen Schulen," wissenschaftlich entwickelt und methodisch begründet von F. Flinzer, Leipzig 1876 (5. Aufl. 1897).

[2]) „Der Zeichenunterr. in der Volks- u. Mittelsch.," 5 Teile, Hamburg 1875.

[3]) „Leitfaden f. d. Zeichenunterr. in d. preuß. Volkssch.," 3 Teile. Stuttgart 1887.

zu klein; die Körper sollen in zu vielen Stellungen gezeichnet werden; der nach diesen Körpern erteilte Unterricht wirkt wenig geschmackbildend 2c.

Der 1874 gegründete und gegenwärtig über 700 Mitglieder zählende **„Verein deutscher Zeichenlehrer“** und die seit Mitte der siebziger Jahre in den meisten deutschen Staaten, vielen preußischen Provinzen und einzelnen größeren Städten gegründeten Vereine zur Förderung des Zeichenunterrichtes, dürfen das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, den Zeichenunterricht methodisch gründlicher ausgebaut[1]) und ihm auch in weiteren Kreisen das ihm gebührende und zum Gedeihen notwendige Ansehen allmählich mehr errungen zu haben. Die vom „Verein deutscher Zeichenlehrer“ aufgestellten „Grundsätze für den Unterricht im Zeichnen an Schulen für allgemeine Bildung“[2]) geben auch die Grundlage für die Erteilung des Zeichenunterrichtes in der Volksschule und haben in Lehrerkreisen eine sehr weitverbreitete Anerkennung erlangt.

Ein **neuer Lehrplan** für den Zeichenunterricht erschien 1902 (Min. Erl. v. 12. 6. 02).

II. Bedeutung und Aufgabe des Zeichenunterrichtes.

A. Die hohe **Bedeutung** des Zeichenunterrichtes für die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte des Schülers wird immer mehr anerkannt. Der Verstand wird im Zeichenunterricht ausgebildet durch die Erziehung zum „bewußten“ Sehen, durch Weckung und Ausbildung der Phantasie, das Gefühl durch Bildung des Geschmackes und ästhetischen Empfindens, der sittliche Wille endlich durch die Erziehung zur Genauigkeit, Ordnung und Sauberkeit 2c. Dazu gesellt sich noch sein praktischer Wert für Kunst und Gewerbe und seine Bedeutung für die Verwertung in den übrigen Unterrichtsfächern (Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften).

B. Seine **Aufgaben** sind insbesondere folgende:

a) Erweckung und Ausbildung der Erkenntnis des Gesetzmäßigen in allem Sichtbaren nach Form, Maßverhältnis, Farbe und Beleuchtung, folglich Pflege des bewußten Sehens.

b) Ausbildung des Verständnisses für schöne Gebilde — nach Form und Farbe — und für ihre dem Zwecke entsprechende Darstellung.

c) Anregung der Phantasie und Selbsttätigkeit des Schülers.

---

[1]) „Zeitschrift des Vereines deutscher Zeichenlehrer,“ jährl. 8 ℳ (für Mitgl. 5 ℳ) u. „Monatsblatt für den Zeichenunterr.“, jährl 3 ℳ, Stade bei Pockwitz.

[2]) Sie sind unentgeltlich zu beziehen vom derzeitigen Vorsitzenden, Zeichenl. Ad. Gut in Wiesbaden. 4. Aufl. 1903.

d) Entwickelung der zeichnerischen Fertigkeit, Übung des Auges und der Hand durch möglichst genaue Wiedergabe (Darstellung) des gegebenen Gebildes.

III. Der Lehrstoff und seine Behandlung.[1])

I. Freihandzeichnen.

Allgemeine Lehraufgabe.

Der Zeichenunterricht soll die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.

Unterstufe: Zeichnen nach dem Gedächtnis.

Mittel- und Oberstufe: Zeichnen nach dem Gegenstand.

A. Unterstufe.

Erstes, zweites und drittes Schuljahr.

Im ersten Schuljahr sind besondere Unterrichtsstunden für den Zeichenunterricht nicht angesetzt. Derselbe wird in den für den deutschen Unterricht bestimmten Stunden erteilt.

Lehraufgabe: Einfache Gegenstände aus dem Gesichtskreise des Schülers werden aus dem Gedächtnis dargestellt. Beispiele: Pflaume, Kette, Brille, Ei, Löffel, eiförmiges Blatt, Reifen, Wagenrad. Zifferblatt, Bilderrahmen, Aufgabenheft, Briefumschlag, Fenster, Tür, Papierhut, Drachen, Dachgiebel, Schild, Säge, Axt, Messer Hufeisen, Zange, Schere, Blätter verschiedener Form usw.

Gezeichnet wird mit Kohle, Kreide oder Farbstift auf Packpapier, das an aufstellbaren Papptafeln befestigt wird. Ein Teil der Schüler zeichnet an Schultafeln. Der Unterricht ist Klassenunterricht.

Der Zweck der Zeichenübungen auf dieser Stufe ist, die Erziehung des Auges und der Hand anzubahnen. Die Zeichnung soll dartun, ob der Schüler das Wesentliche der Form des dargestellten Gegenstandes klar erfaßt hat. Das Abzeichnen bestimmter Vorbilder ist auf dieser Stufe noch nicht Aufgabe des Unterrichts.

Alle Formen sind frei und ohne Auflegen der Hand zu zeichnen. Hilfslinien sind bei der Wiedergabe einfacher Formen nicht anzuwenden. Die Schüler sind anzuhalten, die zu zeichnende Form möglichst in einem Zuge rasch auszuführen und das Verfehlte so lange stehen zu lassen, bis durch Wiederholung der Übung das Richtige getroffen ist. Vorlagen jedweder Art sind hier wie überhaupt ausgeschlossen.

Bei der Behandlung des oben angegebenen Lehrstoffes ist im allgemeinen folgender Weg einzuschlagen:

Der Lehrer läßt den darzustellenden Gegenstand von den Schülern versuchsweise aus dem Gedächtnis zeichnen, um festzustellen, welche Vorstellung die Kinder von dem Gegenstande haben. An der Hand dieser Zeichnungen stellt er mit den Schülern zusammen die Hauptmerkmale des Gegenstandes fest. Alsdann wird dieser

---

[1]) Lehrplan für den Zeichenunterricht in der preuß. Volksschule vom Jahre 1902. Modelle liefern u. a. O. Schneider, Lehrmittelhandlung in Leipzig; das Fröbelhaus in Dresden, das Albrecht Dürerhaus in Berlin W., Amelang in Charlottenburg und W. Bertelsmann, Bielefeld-Gadderbaum.

von mehreren Schülern an die Schultafeln gezeichnet. Hierbei sich ergebende Fehler werden berichtigt. Alle Schüler zeichnen sodann den Gegenstand aus dem Gedächtnis auf das Papier.

B. Mittelstufe.

Viertes und fünftes Schuljahr.

Lehraufgabe: Der Unterricht geht von dem Zeichnen aus dem Gedächtnis zu dem Zeichnen nach dem Gegenstande über. Als Vorbilder dienen flache Gegenstände, insbesondere Naturformen. Nach denselben Gegenständen werden Übungen im Treffen von Farben und in der freien Wiedergabe mit dem Pinsel, ohne Vorzeichnung, vorgenommen. Unter günstigen Umständen kann hier auch schon mit dem Zeichnen nach einfachen Gebrauchsgegenständen (siehe sechstes Schuljahr) begonnen werden. Das Zeichnen aus dem Gedächtnis wird, auch nachdem der Unterricht zum Zeichnen nach dem Gegenstande übergegangen ist, fortgesetzt.

Beispiele für das vierte Schuljahr:

Naturblätter, Schmetterlinge und Libellen von einfacher Gestalt, wie Wegerich, Maiglöckchen, Perückenstrauch, Rotbuche, Flieder, Pfeilkraut, Ackerwinde, Osterluzei, Haselwurz, Melde, Gundermann, Scharlacheiche, Wintereiche, Kleeulme, Leberblume, Passionsblume, Epheu; Baum- und Kohlweißling, brauner Bär, Apollo, Admiral; Wasserjungfer usw.

Beispiele für das fünfte Schuljahr:

Schwierige Blätter, Schmetterlinge, Libellen, Fische, Vogelfedern, Vogelflügel, Fliesen usw., wie Götterbaum, Kastanie, Aralie, Ahorn, Zaunrübe, Wein, Nieswurz, Platane, Hahnenfuß, Feldmohn, Storchschnabel; Pfauenauge, Trauermantel, Schwalbenschwanz, großer Fuchs, Labkrautschwärmer, Totenkopf; Barsch, Zander, Hecht, Karpfen usw.

Als Zeichenmaterial tritt zu dem auf der Unterstufe verwandten hinzu: weicher Bleistift, weißes und getöntes Papier und, soweit möglich, der Pinsel und die Wasserfarbe. Der Unterricht wird je nach der Aufgabe als Massen-, Gruppen- oder Einzelunterricht erteilt.

Als Ziel des Unterrichts ist ins Auge zu fassen, daß der Schüler lernt, selbständig Beobachtungen vor der Natur zu machen, das Beobachtete in der Zeichnung sicher darzustellen und eine klare Vorstellung des gezeichneten Gegenstandes im Gedächtnis zu behalten. Bei dem Zeichnen nach der Natur kommt es vor allem darauf an, daß der als Vorbild gewählte Naturgegenstand in seiner charakteristischen Erscheinung richtig aufgefaßt und lebendig wiedergegeben wird.

Bei der Behandlung dieses Lehrstoffs ist im allgemeinen folgender Weg einzuschlagen:

Die Schüler werden einzeln oder gruppenweise mit möglichst gleichen Exemplaren einer Naturform, z. B. eines Epheublattes, versehen. Sie sehen sich den Gegenstand genau an und versuchen, ihn auf Grund der eigenen Beobachtung aus dem Gedächtnisse darzustellen (mit Kohle oder Kreide auf Packpapier). An der Hand dieser Zeichnungen und des Naturvorbildes werden die für die bildliche Wiedergabe wichtigen Merkmale durch gemeinsame Besprechung festgestellt. Der Lehrer gibt den Weg der Darstellung an, indem er ihn an der Schultafel mit klaren, sicheren Strichen vorzeichnet. Es wird zunächst die Gesamtform des Vorbildes und die seiner Hauptteile in einfachen Linienzügen entworfen und erst dann auf die Einzelformen eingegangen. Nachdem den Schülern auf diese Weise das Wesentliche der darzustellenden Naturform eingeprägt ist, zeichnen sie dieselbe noch einmal aus

dem Gedächtnis und gehen dann zur Wiedergabe der einzelnen Vorbilder (mit dem Bleistift) über. Es ist besonders darauf zu achten, daß die Schüler nicht flüchtig über charakteristische Formen hinweggehen, und daß sie andererseits nicht pedantisch unwichtige Einzelheiten nachzeichnen.

C. Oberstufe.

Sechstes, siebentes und achtes Schuljahr.

Lehraufgabe: Das Zeichnen nach dem Gegenstand wird auf die Wiedergabe der perspektivischen und Beleuchtungserscheinungen ausgedehnt. Die Übungen im Treffen von Farben und im Zeichnen aus dem Gedächtnis werden fortgesetzt. Übungen im Skizzieren mit dem Stift und mit dem Pinsel werden gelegentlich vorgenommen. Als Vorbilder dienen Geräte, Gefäße, Teile des Schulgebäudes und Naturgegenstände.

Beispiele für das sechste Schuljahr:

Kasten, Schachtel, Buch, Blumentopf, Schüssel, Tasse, Schale, Flasche usw.; Früchte: Pflaume, Apfel, Birne, Zwiebel, Kürbis, Weintraube, Wallnuß, Mohnkopf, Judenkirsche, Tannenzapfen usw.

Beispiele für das siebente Schuljahr:

Krug, Topf, Vase, Weinglas, Tisch, Bank, Stuhl, Schrank, halbgeöffnetes Fenster, Ofen usw.; Blätter, Zweige und Früchte: Gummibaum, Rotbuche, Eiche Lorbeer, Ilex, Plektogyne, Artischocke, Maiskolben, Stranddistel usw.

Beispiele für das achte Schuljahr:

Teile des Schulzimmers und des Schulgebäudes, Glocke, Mörser, Leuchter, Lampe, Laterne usw.

Naturgegenstände wie im siebenten Schuljahr, dazu Knospen und Blüten: Anemone, Narzisse, Tulpe usw.; Muscheln, Schneckengehäuse, Käfer, Tierschädel, ausgestopfte Vögel und Vierfüßler.

Das Zeichenmaterial ist dasselbe wie auf der Mittelstufe. Für die Anfangsübungen ist die Kohle zu verwenden und späterhin der Bleistift. Der Unterricht wird je nach der Aufgabe als Massen-, Gruppen- oder Einzelunterricht erteilt.

Als die eigentliche Aufgabe des Unterrichts ist hier wie auf der Unter- und Mittelstufe fest im Auge zu behalten, daß der Schüler selbständig zu beobachten, das richtig Erfaßte sicher wiederzugeben und ein klares Bild des gezeichneten Gegenstandes in seinem Gedächtnis zu bewahren lernt. Die perspektivischen, Beleuchtungs- und Farbenerscheinungen sind daher nicht durch theoretische Erörterungen und Konstruktionen, sondern durch praktische Übungen im Beobachten bestimmter Gegenstände den Schülern zum Bewußtsein zu bringen. Die Gegenstände sind so aufzustellen, daß der Schüler die Erscheinungen, die er beachten soll, auch wirklich wahrnehmen kann. Das richtige Erfassen der perspektivischen, Beleuchtungs- und Farbenerscheinungen ist die Hauptsache, nicht die glatte Ausführung und das pedantische Nachbilden unwesentlicher Einzelheiten.

Beim Skizzieren kommt es darauf an, daß das Vorbild zwar mit geringen Mitteln, aber getreu wiedergegeben wird.

Im allgemeinen ist folgender Weg des Unterrichts einzuschlagen:

Der Schüler wird angeleitet, das Vorbild aufmerksam zu betrachten und auf Grund seiner Beobachtungen die Gesamtform frei zu entwerfen. Seine Zeichnung vergleicht er mit dem Vorbild, indem er sie senkrecht daneben stellt oder möglichst weit von sich entfernt hält. Die Fehler, die ihm hierbei nicht zum Bewußtsein kommen, werden durch Visieren, durch Lot und Wage unter Anleitung des Lehrers

festgestellt und verbessert. Zugleich werden die Hauptschatten eingesetzt. Erst nachdem auf diese Weise der plastische Eindruck des Vorbildes gewonnen ist, kann zur weiteren Durchbildung geschritten werden. Hierbei ist besonders darauf zu achten, daß die geschlossene Gesamtwirkung nicht durch übermäßiges Betonen von Einzelheiten (Reflexen, Spiegelungen usw.) zerstört wird.

Auch bei dem Malen sind die Schüler anzuleiten, zunächst die Haupttöne einzusetzen, ihre Richtigkeit durch Vergleichen mit dem Vorbild in der oben angegebenen Weise zu prüfen und bei weiterer Durchbildung immer den Gesamteindruck und die Modellierung der Hauptformen im Auge zu behalten.

Im Anschlusse an die vorgenannten Aufgaben sind in allen Unterrichtsstufen die Schüler gelegentlich anzuregen, ihren natürlichen Gestaltungstrieb nach ihrer Weise und Neigung zu betätigen.

II. Linearzeichnen.

Das Linearzeichnen wird im sechsten Schuljahre mit der Raumlehre verbunden; im siebenten und achten Schuljahr wird demselben jede vierte Zeichenstunde eingeräumt.

Lehraufgabe: Der Unterricht im Linearzeichnen soll das räumliche Vorstellungsvermögen der Schüler entwickeln und sie in der Anfertigung sauberer und korrekter Zeichnungen, sowie im Gebrauch von Zirkel, Lineal und Ziehfeder üben.

Sechstes Schuljahr: Zeichnen geometrischer Formen und Konstruktionen. Maßstabzeichnen.

Siebentes Schuljahr: Projizieren einfacher Körper: Prisma, Würfel, Pyramide und Zusammensetzungen dieser Formen. Aufnehmen entsprechender einfacher Gegenstände (Kasten, Schemel, Tisch usw.) in gegebenem Maßstab.

Achtes Schuljahr: Fortsetzung des Projizierens einfacher Körper: Zylinder, Kegel und Zusammensetzungen dieser Formen. Aufnehmen einfacher Gegenstände in gegebenem Maßstab.

Die Benutzung von Vorlagen und Wandtafeln ist ausgeschlossen. Der Unterricht hat vom körperlichen Modell auszugehen. Er darf aber nicht dabei stehen bleiben. Vielmehr sind tunlichst bald Aufgaben zu stellen, die nicht durch ein besonderes Modell veranschaulicht, sondern nur durch eine Skizze des Lehrers angedeutet werden. Der Schüler soll auf diese Weise Projektionszeichnungen lesen lernen.

Die Modelle sind im Grundriß, Aufriß, und, wenn nötig, auch im Seiten zu zeichnen. Ferner sind die in Modell angenommenen Schnittebenen und Mantel des Objekts darzustellen. Sämtliche Gegenstände sind in recht- und sch winkliger Parallelprojektion wiederzugeben. Die Zeichnungen sind mit Ziehfeder und Tusche auszuführen und mit einem ruhigen, lichten Farbenton zu überlegen.

IV. Literatur.

a) Allgemeines, Freihandzeichnen, Methodik.

Die neueren Bestimmungen über den Zeichenunterricht in Preußen. Berlin W., Albrecht Dürer-Haus. 45 ₰.

Bürckner, Der Zeichenunterricht als Träger der Kunstbildung.

Gabler, Der Zeichenunterricht als Träger d[illegible] [illegible]ildung.

Beide Schriften, preisgekrönt vom Verein deutscher Zeichenlehrer, gegen Einsendung von je 40 ₰ frei zu beziehen vom Vorsitzenden, Zeichenlehrer Ad. Gut, in Wiesbaden.

Grothmann, Das Zeichnen an den allgemein bildenden Schulen, mit besonderer Berücksichtigung der preußischen Lehrplanbestimmungen. Berlin, F. Ashelm. 6 ℳ.

Chroscíel und **Steiner**, Anleitung zur Einführung des Lehrplanes für den Zeichenunterricht vom 12. Juni 1902 in einfache Schulverhältnisse. Leipzig 1905, Dürr. I. Heft 60 ₰; II., III. und IV. Heft à 50 ₰. I—IV 2 ℳ.

Kerres, J., Der moderne Zeichenunterricht. Cöln 1906, Bachem. I. T. 4 ℳ.

Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Naturzeichnens. Ein Handbuch für Schule und Haus. Im Auftrage des Vereins deutscher Zeichenlehrer nach dem Englischen bearbeitet von Rich. Bürckner und Karl Elßner. Dresden, Müller-Fröbelhaus. 3. Auflage, geb. 8 ℳ. Mit über 500 Illustrationen. Alle neueren Reformbestrebungen gehen auf dieses Werk zurück.

Thieme und **Elßner**, Skizzenhefte für Anfänger, I. und II. Dresden, Müller-Fröbelhaus. Je 1,50 ℳ.

b) Linearzeichnen.

Gut, Adolf, Das geometrische Zeichnen, mit 22 Tafeln. Wiesbaden, Bechtold & Comp. 1,50 ℳ.

— Das geometrische Darstellen von Körpern mit Schnitten und Abwicklungen (rechtwinklige Projektion), mit 55 Textfiguren. 2. Auflage. Ebenda. 1,50 ℳ.

Lübcke, Linearzeichnen in der Volksschule nach den neuen preußischen Zeichenlehrplänen, mit 19 Tafeln und 43 Textfiguren. Dortmund, F. W. Ruhfus. 2 ℳ.

c) Kunstgeschichte und Stillehre usw.

von Broecker, Kunstgeschichte im Grundriß. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 4 ℳ. (Sehr zu empfehlen.)

Schultz, A., Kunst und Kunstgeschichte. Eine Einführung in das Studium der neueren Kunstgesch. 2. Aufl. 2 Tle. geb. à 2,50 ℳ. Leipzig 1900, G. Freytag.

Bilderbogen für Schule und Haus. Verlag der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien. 4 Hefte à 25 Bl. in Umschlag 3 ℳ; einzelne Bogen schwarz 10 ₰, farbig 20 ₰.

Seemann's Wandbilder. 200 Meisterwerke der bildenden Kunst in Lichtdrucktafeln, à 60 × 78 cm; 20 Lief. à 10 Bl., à Lief. 15 ℳ, einzelne Blätter 3 ℳ, 10 Bl. nach Wahl à 2,50 ℳ. Leipzig, E. A. Seemann. (Treffliches Werk zur Ausschmückung von Schulräumen.)

Seemann, Hundert Meister der Gegenwart. Eine Sammlung farbiger Faksimiles nach Gemälden zeitgenössischer deutscher Künstler. 20 Lieferungen zu je 5 Tafeln (28 × 37 cm) mit Text. Leipzig, E. A. Seemann. Einzelpreis der Liefg. 3 ℳ.

Meisterbilder fürs deutsche Haus, herausgegeben vom Kunstwart-Verlag Georg D. W. Callwey in München. à Blatt 27 × 36 cm nur 25 Pfennige. (Mit den 4 letztgenannten Werken kann in vorzüglicher und billiger Weise „Kunst in die Schule" gebracht werden.)

Spanier, Dr. M., Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. 3. Aufl. 1902. Hamburg, bei Voigtländer, Leipzig. 1,40 ℳ. (Sehr instruktive Einführung.)

Knackfuß, Künstlermonographien. Leipzig, Velhagen & Klasing. (Dürer, Holbein, Rembrandt, Menzel u. a.)

Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Dresden, Kühtmann.

Furtwängler und **Urlichs**, Denkmäler griechischer und römischer Skulptur. München, Bruckmann. 4,50 ℳ.

Geisel, Wie ich mit meinen Jungens Kunstwerke betrachte. Glückstadt, Selbstverlag. 3 ℳ.

Hartmann, Stilkunde. Leipzig, Goeschen. 80 ₰.

Lübke-Haak, Die Kunst des 19. Jahrhunderts. Stuttgart, Neff. 10 ℳ.

Rosenberg, Handbuch der Kunstgeschichte. 4 Beilagen. Leipzig, Velhagen & Klasing. 15 ℳ.

Springer, Handbuch der Kunstgeschichte. 4 Bde. Leipzig, Seemann. 80 ℳ.

Wickenhagen, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte. Stuttgart, Neff. 3,75 ℳ.

d) Zeitschriften.

Monatsblatt für den Zeichenunterricht. Mit vielen zeichnerischen Beilagen; halbjährlich 1,50 ℳ. Stade, Pockwitz. (Organ der meisten „Vereine zur Förderung des Zeichenunterrichts".)

Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer. Jährl. 33 mal mit vielen zeichnerischen Beilagen, 8 ℳ. Stade, Pockwitz. (Mitglieder des Vereins — jeder Lehrer und jede Lehrerin kann Mitglied werden durch Anmeldung beim Vorsitzenden, Zeichenlehrer Ad. Gut in Wiesbaden — erhalten die Zeitschrift unentgeltlich, jährlicher Beitrag 5 ℳ.)



Der Unterricht im Schönschreiben.

I. Geschichtliches.

Die Lautzeichen oder Buchstaben der modernen Kulturvölker sind alle aus der römischen Schrift hervorgegangen; diese stammt von einer im Altertum in Unteritalien üblichen Form der griechischen Schrift. Aus der alten lateinischen Kapitalschrift mit geraden Strichen entwickelte sich die Unzialschrift mit etwas runderen und schmaleren Buchstabenformen; daraus sind durch mancherlei Umgestaltungen die heute gebräuchlichen lateinischen großen Druckbuchstaben (Majuskeln) hervorgegangen. Daneben gebrauchte man schon früh die sogenannte Kursivschrift, die die Buchstaben miteinander verband und mehr abrundete. Endlich bildeten die Klosterschulen Karls des Großen für den gewöhnlichen Gebrauch eine Schrift aus, aus der die kleinen lateinischen Druckbuchstaben (Minuskeln) sich entwickelten. Die anfangs senkrechte Kursivschrift nahm seit dem 17. Jahrhundert mehr und mehr die schräge Lage und einfachere runde Formen an und ward allmählich zur lateinischen Schreibschrift mit ihren zwei Alphabeten.

Im 12. Jahrhundert fingen die vielschreibenden Mönche aber an, noch eine andere Schrift aus den alten lateinischen Formen zu bilden; die Buchstaben waren vielfach verschnörkelt und wurden immer eckiger. So entstand die Mönchs- oder gotische Schrift, aus der die Frakturschrift, die Mutter der heutigen deutschen Druckschrift, hervorging. Diese gestaltete sich in den Kanzleien zu der ziemlich eckigen Kanzleischrift um und bildete sich schließlich für die Bedürfnisse des täglichen Lebens, wo es aufs Schnellschreiben ankommt, zur heutigen deutschen Kurrentschrift aus, die erst seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts, wie vorher schon die lateinischen Schreibbuchstaben, eine schräge Lage annahm. Neuerdings macht sich ein starkes Bestreben geltend, von der schrägen Lage zur Steilschrift zurückzukehren; doch sind die Ärzte und Schreiblehrer noch nicht einig, welche von beiden Schriften der Körperhaltung und dem Auge zuträglicher ist. An vielen Orten sind die Versuche mit der Steilschrift als mißlungen aufgegeben.

Der Schreibunterricht war bis in unser Jahrhundert hinein rein mechanisch. Anfangs war er Einzelunterricht, da der Lehrer die Lautzeichen jedem Schüler in sein Heft vorschrieb und von diesem nachschreiben ließ, nachher das Fehlerhafte in den Nachschriften der Schüler verbesserte und die Formen nochmals richtig vorschrieb ꝛc. Die Reihenfolge der Buchstaben war die des Alphabetes. Später wurde der Einzelunterricht durch Benutzung der Wandtafel zum Klassenunterricht und entwickelte sich in unserem Jahrhundert unter dem Einflusse von Stephani, Natorp u. a. zum genetischen Unterricht mit methodisch geordnetem Lehrgang. (Zerlegung der Zeichen in ihre Bestandteile und Üben dieser Teile.) Allmählich lernte man auch auf die richtige Haltung von Feder und Hand achten. Früh schon benutzte man Hilfslinien, wagerechte im Interesse des Ebenmaßes (Pöhlmann, Mädler, Natorp) und schräge zur Gewöhnung an einen bestimmten Neigungswinkel (Natorp, Heckmann, Henze). Der Wert der zweiten Art wird noch heute von vielen Seiten bestritten. Einig ist man im ganzen darin, daß man mit vier wagerechten Hilfslinien beginnt und diese Linien allmählich bei wachsender Fertigkeit bis auf eine entfernt. Als Verhältnis der Abstände in dem Liniensystem von vier Hilfslinien wird bei der deutschen Kurrentschrift für den Anfang meist 2, 1, 2, später 3, 1, 3, bei der lateinischen Kursivschrift immer 2, 1, 2 gewählt. — Endlich wurde noch seit den vierziger Jahren das Taktschreiben empfohlen. Der Wert dieser Übung ist jetzt allgemein zugestanden; doch ist es eben nur ein Hilfs- und Übungsmittel neben anderen, keine besondere Methode, und wird immer nur zeitweise anzuwenden sein. (S. Lehrverfahren.)

II. Zweck und Bedeutung.

„Ziel des Unterrichtes ist die Aneignung einer sauberen, deutlichen und gewandten Schrift in allen, auch in schnell gefertigten Schriftsätzen. Die Resultate eines guten Unterrichtes müssen demnach in allen Heften der Schüler zum Vorschein kommen" (Allg. Best. § 24).

Auf Sauberkeit und Deutlichkeit ist von Anfang an zu achten; diese ist vorhanden, wenn alle Buchstaben vollständig ausgeführt sind, wenn sie im passenden Größenverhältnis zueinander und zur Weite der Zeilen stehen, wenn ihr Neigungswinkel gegen die Schreiblinie, die Entfernung der Wörter voneinander und der Druck gleichmäßig bleibt. (Der Neigungswinkel wird von den Lehrern, die nicht Steilschrift verlangen, sehr verschieden, 40°—70°, angegeben.)

Gewandt und geläufig kann die Schrift erst allmählich durch viele Übung, also erst auf der Oberstufe werden, und auch da nur bis zu einem gewissen Grade.

Daß eine deutliche, geläufige Handschrift nicht nur wichtig für alle Unterrichtszweige, sondern auch von großer Bedeutung für das Leben ist, ist selbstverständlich. Im übrigen ist der Schreibunterricht ein ästhetisches Bildungsmittel, indem er schöne Formen auffassen und nachahmen lehrt und zur Reinlichkeit, Ordnung und Sauberkeit erzieht; auch trägt er zur Willensbildung bei.

III. Stellung und Stoff.

„Für die Übung im Schreiben werden besondere Schreibstunden auf der Mittel- und auf der Oberstufe der Schule mit einem oder zwei Lehrern, sowie in den Mittelklassen der mehrklassigen Schule eingerichtet. In den Oberklassen der letzteren kann die Übung außerdem zum Gegenstand häuslicher Aufgaben gemacht werden" (Allg. Best. § 24).

Auf der Unterstufe ist der Schreibunterricht mit dem Leseunterricht so eng verknüpft, daß besondere Stunden nicht anzusetzen sind. Auf der Oberstufe reicher entwickelter Schulen muß ein besonderer Schönschreibeunterricht schon entbehrlich sein. (Einschreiben der Aufsätze.)

Den Stoff bilden die Lautzeichen der zwei deutschen und der zwei lateinischen Alphabete, Wörter und Sätze, arabische und römische Ziffern und die Interpunktionszeichen. Die Buchstaben sind zwar schon auf der Unterstufe eingeübt; doch werden sie natürlich im gesonderten Schönschreibeunterricht auf allen Stufen noch einmal geübt. Für die Formen muß die eingeführte Fibel maßgebend sein. Der Übungsstoff des ersten Teiles der Stunde sind stets Buchstaben; dabei bleibt zu bedenken, daß eine geläufige Handschrift (Schnellschönschrift) nicht durch das Schreiben der Einzelbuchstaben, sondern erst durch die Niederschrift von Wörtern und zusammenhängenden Sprachstücken erzielt wird. Die Reihenfolge

der Alphabete ist natürlich die, daß erst die kleinen, dann die großen deutschen, dann ebenso die lateinischen Buchstaben geübt werden. Die Reihenfolge der Buchstaben ist eine andere als im Schreiblesen; sie werden nur nach der Schreibleichtigkeit in Gruppen oder Familien geordnet; die Buchstaben innerhalb jeder Familie erhalten eine genetische Reihenfolge; diese steht freilich keineswegs fest. So finden wir bei Skrobek in der ersten Familie die Reihenfolge c, i, n, m, ü, u, e, bei Koppeheel n, m, e, i, c, ü, u. Selbstverständlich ist auch die Reihenfolge in jedem der vier Alphabete eine andere. Als genetische Reihenfolge der Ziffern gilt im allgemeinen: 1, 4, 7, 0, 6, 9, 2, 3, 5, 8. An die Buchstabenübung schließen sich im zweiten Teile der Stunde Wörter, in denen die vorher behandelten Buchstaben verwendet werden; später folgen Sätzchen, zuletzt auch zusammenhängende Stücke (Geschäftsaufsätze), namentlich für die häuslichen Probeschriften der Oberstufe. Dabei gehen die Schüler bei jedem Alphabet allmählich von dem System von vier wagerechten Linien auf eine zurück, bis sie schließlich auch in Hefte ohne Linien schreiben. Die Wörter und Sätze sind möglichst aus dem Unterrichtsstoffe zu entlehnen und so zu wählen, daß ihre Übung auch für die Rechtschreibung förderlich wird.

„Als Inhalt der Vorschriften empfehlen sich volkstümliche Sprichwörter, gute und zeitgemäße Muster von geschäftlichen Formularen und Aufsätzen" (Allg. Best.). S. Zentralblatt 1872 S. 699 über Briefadressen.

IV. Das Lehrverfahren.

I. **Die Vorbereitung.** Das Ziel wird angegeben; an verwandte, bereits geübte Buchstaben wird erinnert.

II. **Die Darbietung.** Der Lehrer schreibt dann den Buchstaben schön und groß an die Wandtafel (Totalauffassung). Wird noch eine Liniatur benutzt, so muß der Lehrer vor dem Schreiben eine gleiche an der Tafel entwerfen. Die Schüler schauen den Buchstaben scharf an und zerlegen ihn unter Anleitung des Lehrers in seine Bestandteile. Nach Angabe der Schüler schreibt der Lehrer diese Elemente gesondert vor, die Schüler üben sie in der Luft, dann in großen Zügen auf einem neben dem Hefte liegenden Probeblatte.

Es folgt eine abermalige Vereinigung dieser Elemente an der Wandtafel durch den Lehrer nach den Angaben der Schüler, die darauf den Buchstaben in zusammenfassender Weise kurz charakterisieren (Hauptzüge, Entfernung, Richtung, Angabe der Taktteile).

III. **Die Übung.** Nunmehr werden die Hefte geöffnet, und die Übung beginnt. Eine Zeile wird langsam geschrieben, der Lehrer sieht

das Geschriebene an, schreibt, ohne zu übertreiben, die fehlerhaften Formen an, läßt von den Schülern die Fehler nachweisen, schreibt dann die richtigen Formen über die fehlerhaften, löscht das Falsche fort und läßt weiter üben, bis einige Sicherheit erzielt ist. Darauf beginnt das Taktschreiben, abwechselnd mit Schreiben ohne Takt. Anfangs zählt der Lehrer, später auch wohl ein sicherer Schüler, eine Bank, die ganze Klasse. Das Taktieren, wenn es nicht zu häufig verwendet wird, belebt den Unterricht, fördert die Gleichmäßigkeit und stützt die Disziplin. Es hilft das malende Schreiben vermeiden und Zug, Sicherheit und Charakter in die Schrift bringen. Über die Art des Taktierens sind die Meinungen verschieden; manche zählen auf jeden Aufstrich 1, auf jeden Abstrich 2; andere zählen nur die Grundstriche in jedem Buchstaben und beginnen jeden Buchstaben mit 1 ꝛc. Die erste Art wird für die Mittel-, die andere für die Oberstufe geeigneter sein. An den Buchstaben schließt sich ein Wort, z. B. wohl an w, oder ein Satz an, z. B. an A: Aller Anfang ist schwer. — Selbstverständlich muß der Lehrer auf gute Haltung von Körper, Arm und Feder beim Schreiben achten (s. die Vorschriften darüber im I. Band, Hygiene). Die Gleichmäßigkeit der Schrift wird durch Benutzung von Federn gleicher Breite und gleicher Härte gefördert.

V. Literatur und Lehrmittel.

Bayr, Steile Lateinschrift. Wien 1892, Pichler. 2,40 ℳ.

Berlin, Prof. Dr. u. Rembold, Md.-R. Dr., Untersuchungen über den Einfluß des Schreibens auf Auge und Körperhaltung des Schulkindes. 2. Aufl. Stuttgart 1883, Kohlhammer. 2,40 ℳ.

Sack, E., Der Schreibunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Mit vielen Abb. u. 2 Tafeln. Leipzig 1900, Dürr'sche Buchhandlung. 2 ℳ.

Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. 4. A. Leipzig 1896, Klinkhardt. 3 ℳ.

Janke, O., Körperhaltung und Schriftrichtung. Langensalza 1893, Beyer & S. 40 ₰.

Koppeheel, W., Der Schreibunterricht. Theoretisch-praktischer Lehrgang zur Erteilung des Schreibunterrichts. Leipzig 1889, Hofmann. 3,50 ℳ.

Nagel, Der Schreibunterricht in der Volksschule. Leipzig 1887, Siegismund & Volkening. 2 ℳ.

Preußisches Normal-Alphabet, herausg. unt. Mitw. von Reg.-Schulräten, Seminardir., Seminar- und Volksschullehrern unter Zugrundelegung eines an 106 preuß. Lehrersem. gesammelten Schulmaterials. Berlin N.O. 43, 1892, Neve. 25 ₰.

Schubert, Dr. med., Über Heftlage und Schriftrichtung. Leipzig 1890, Voß. 80 ₰. (Empfiehlt gerade Mittellage und Steilschrift.)

Strobel, Methodischer Leitfaden für den Schreibunterricht in der Volksschule. Leipzig 1895, Dürr'sche Buchhandlung. 1 ℳ. (Sehr praktisch, kurz, klar.)



Der Turnunterricht.

I. Geschichtliches.

1. **Anfänge des Turnens.**[1] „Der erste Turnlehrer Deutschlands," der Begründer des deutschen Schulturnens ist **Guts-Muths** (1759—1839). Er wirkte an Salzmanns Anstalt in Schnepfenthal und betonte in seinem Werke die „Gymnastik für die Jugend" (1793), dem ersten deutschen Turnbuche, die erziehliche Seite des Turnens: Der Gesundheit des Leibes entspricht Heiterkeit des Geistes, der Abhärtung männlicher Sinn, der Stärke und dem Geschick Gegenwart des Geistes und Mut rc.; auch die nationale Seite der turnerischen Übungen hob er hervor; die gymnastischen sollen auf alle Art befördert werden; der Landesfürst möge sie zu Nationalfesten erheben, woran es uns so sehr mangele. Denn diese „haben so etwas Großes, Herzerhebendes, so viel Kraft, auf den Nationalgeist zu wirken, das Volk zu leiten, ihm Patriotismus einzuflößen, sein Gefühl für Tugend und Rechtschaffenheit zu erhöhen und einen gewissen edlen Sinn selbst unter den niedrigsten Volksklassen zu verbreiten, daß ich sie für ein Haupterziehungsmittel einer ganzen Nation halte." Pestalozzi hält, wie er in seiner Abhandlung „Über Körperbildung" (1807) ausführt, die Erziehung des ganzen Menschen nach Leib und Seele für wichtig. Die von ihm verlangten „Gelenksbewegungen" legten den Grund zu den heutigen Freiübungen. Die hohe Bedeutung des Turnens ward erst in rechter Weise geschätzt, als man unter dem Drucke des französischen Joches zu der Überzeugung kam, daß die allgemeine Volksbildung, zu der als wesentlicher Teil auch die körperliche Ausbildung gehörte, die Neubelebung der deutschen Volkskraft ein Hauptmittel sei, dem unterdrückten Vaterlande zu helfen (Fichtes Reden an die deutsche Nation. E. M. Arndt[2]).

2. **Aufschwung des Turnwesens zur Stärkung der nationalen Wehrkraft.** Friedrich Ludwig **Jahn** (geb. 1778 zu Lanz in der Priegnitz und gest. 1852 zu Freyburg a. d. U.), Lehrer in Berlin am Gymnasium zum Grauen Kloster und an Plamanns Privat-Erziehungsanstalt, war es, der dem Turnen eine öffentliche Stätte bereitete und es volkstümlich gestaltete, die Jugend kräftig und wehrhaft machen und mit Begeisterung für das deutsche Vaterland erfüllen wollte.[3] Er führte den Namen „Turnkunst" ein, eröffnete 1811 den ersten Turnplatz

---

[1]) S. Band I, § 104: Das Geschichtliche der körperlichen Erziehung u. Bd. III.

[2]) Siehe meine „Geschichte der deutschen Nationalliteratur". 5. Aufl. § 49. Breslau, Hirt; mein „Quellenbuch zur Pädagogik" § 14 und § 16.

[3]) Am Brandenburger Tor sagte er jedesmal zu seinen Turnern: „Kinder, die Viktoria müßt ihr wiederholen."

auf der Hasenheide bei Berlin und erfand Barren, Reck und Springpferd.[1]) Jahn wurde der Vater des neueren Turnens. Kräftig unterstützt wurde er durch seine Freunde Friesen und Eiselen. Mit letzterem veröffentlichte er sein Hauptwerk: „Die deutsche Turnkunst.“ Berlin 1816. Jahns Tätigkeit fand allenthalben Nachahmung.

3. „**Turnsperre**“ (1819—1842). Das rasch aufgeblühte Turnwesen kam bald durch demagogische Ausschreitungen der Turner in Mißkredit. Jahn selbst wurde (1819) verhaftet;[2]) die meisten Turnplätze wurden geschlossen. Vergl. die Schrift von Harnisch „Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen.“ Breslau 1819.

4. **Wiederaufnahme des Turnens. Ausgestaltung zum Schulturnen.** Seit der Regierungszeit Friedrich Wilhelms IV. wurden „die Leibesübungen als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volks-Erziehungsmittel aufgenommen.“ Das Turnen wurde seit 1842 in die höheren Schulen und später auch in die Volksschulen (1862) als Unterrichtsgegenstand eingeführt („Turnleitfaden 1868“). Hauptsächlich war der Betrieb des Turnens durch Lorinsers Schrift: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ (1836) wieder angeregt worden. Der Begründer des neuen Schulturnens wurde Adolf **Spieß** († 1858 in Darmstadt). Er betonte wie Jahn die nationale Seite des Turnens und wollte die Jugend stark und wehrhaft machen; er hob aber auch hervor, daß „das Turnen eines schulgemäßen und stufenmäßigen Unterrichtes bedürfe“, wünschte, daß die Bildungsanstalten für Lehrer das Turnen in ihren Unterrichtsplan aufnehmen und „herangebildete Lehrer den Turnunterricht erteilen sollten und nicht Leute, die in keiner weiteren Berührung mit der Schule ständen.“ Während Jahn auf das Gerätturnen ein Hauptgewicht legte, gestaltete Spieß die Gelenkübungen zu dem großen Gebiete der Frei- und Ordnungsübungen aus, die im Turnbetriebe der Volksschule eine hervorragende Bedeutung erlangt haben und für die Volksschule die Hauptsache bleiben werden. Damit verschaffte Spieß auch dem Mädchenturnen, das durch ihn begründet wurde, die rechte Grundlage. — Der Hauptmann Rothstein, Dirigent der im Jahre 1851 in Berlin gegründeten Zentralturnanstalt[3]), führte das durch Ling in Stockholm († 1839)

[1]) Das erste Springpferd befindet sich noch in der Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin.

[2]) Später entlassen, lebte er bis zu seinem Tode in Zurückgezogenheit. Auf der Hasenheide bei Berlin hat man ihm ein Denkmal errichtet.

[3]) Von ihr ist im Jahre 1877 die Turnlehrerbildungsanstalt (Berlin, Friedrichsstraße) abgezweigt worden. Näheres über das Geschichtliche auch bei Lederbogen, Theorie und Praxis des Turnunterrichtes IV, § 43—55. Leipzig 1903, Dürr'sche Buchhandlung.

begründete **schwedische** Turnen ein, das den heilgymnastischen Zweck, den Bau des menschlichen Körpers (Stärkung der Muskeln) hauptsächlich berücksichtigte, aber mit seinen einförmigen und einseitigen Übungen dem Turnbetrieb das Interesse nahm. Eine glückliche Vermittelung zwischen dem Spießschen und dem schwedischen Turnen ist durch Prof. Dr. **Euler** († 1901) und Prof. **Eckler** (Dirigent der Turnlehrerbildungsanstalt) durchgeführt worden. Unter den Vertretern der Spießschen Richtung sind für die Ausgestaltung des Turnunterrichtes in hervorragender Weise tätig gewesen: **Lion** in Leipzig, **Kloß** in Dresden, **Wassmannsdorff** in Heidelberg. Dr. **Jäger** in Stuttgart hat die **Eisenstabübungen**, die allenthalben großen Anklang gefunden haben, in den Turnbetrieb eingereiht.

In neuester Zeit legt man, besonders seit dem Erlaß vom 27. Oktober 1882, großes Gewicht auf einen planmäßigen Betrieb von **Jugend- und Volksspielen**. Zu diesem Zwecke hat sich in Berlin seit 1891 ein „Zentralausschuß zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland" gebildet. So heilsam diese Bewegung für Jugend- und Volksspiele auch ist, und so hoch wir auch ihren Wert bemessen, so stehen die Spiele doch hinter dem eigentlichen Schulturnen an Wichtigkeit zurück.

II. Zweck und Aufgabe.

Nach dem „Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen von 1895" soll das Turnen in der Schule „durch zweckmäßig ausgewählte und wohlgeordnete Übungen die leibliche Entwickelung der Jugend fördern und die Gesundheit stärken, den Körper an eine naturgemäße, schöne Haltung gewöhnen, die Kraft, Ausdauer und Gewandtheit des Körpers im Gebrauche der Gliedmaßen vermehren und dabei die Aneignung gewisser, im Leben vielfach nutzbarer Fertigkeiten, besonders auch mit Rücksicht auf den künftigen Wehrdienst im vaterländischen Heere, sichern; durch die ganze Art des Unterrichtsbetriebes, gleichzeitig mit der Steigerung der Gesundheit, Kraft und Geschicklichkeit des Leibes, wesentlich dazu mitwirken, Frische des Geistes, Vertrauen in die eigene Kraft und Entschlossenheit des Willens — Besonnenheit wie Mut — bei der Jugend zu wecken und zu fördern, sie aber auch an rasches Auffassen und genaues Ausführen eines Befehles zu gewöhnen und zu williger Unterordnung unter die Zwecke eines größeren Ganzen zu erziehen".

III. Der Betrieb des Turnunterrichtes.

1. Amtliche Bestimmungen. a) Stoff:

Die Allg. Best. schreiben vor: „Der Turnunterricht wird auf der Mittel- und Oberstufe der Knaben in wöchentlich zwei Stunden nach dem durch Zirkular-Verordnung vom 8. Oktober 1868 eingeführten Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen er-

teilt. Wünschenswert ist, daß auch auf der Unterstufe Turnspiele und Vorübungen angestellt werden."

Ministerial-Erlaß vom 27. Oktober 1882. Das Jugendspiel ist durch die Schule zu pflegen. In dem Erlaß heißt es „... Die Schule muß das Spiel" (Jugendspiel) „als eine für Körper und Geist, für Herz und Gemüt gleich heilsame Lebensäußerung der Jugend mit dem Zuwachse an leiblicher Kraft und Gewandtheit und mit ethischen Wirkungen, die es in seinem Gefolge hat, in ihre Pflege nehmen, und zwar nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise ..." Auch wird angeordnet, daß möglichst im Freien geturnt werden soll, und daß mit dem Turnplatz eine Stätte gewonnen werde, die als Spielplatz dienen kann.

Ministerial-Erlaß vom 3. April 1890. Im Turnunterricht ist das Laufen als eine der wirksamsten Übungen des Turnens sorgfältig zu pflegen.

Ministerial-Erlaß vom 15. März 1897. In diesem Erlaß werden die volkstümlichen Übungen angeordnet. Der erste Absatz lautet: „Sowohl bei den Besichtigungen des Turnunterrichtes in den Schulen als auch bei den Turnlehrerprüfungen ist wiederholt wahrgenommen worden, daß die sogenannten volkstümlichen Übungen, namentlich das Stabspringen und die Wurfübungen, nicht nach Gebühr gepflegt worden waren. Eine Entschuldigung kann für diesen Übelstand nur in den Einflüssen gefunden werden, welche das in unserem Klima unvermeidliche Hallenturnen auf den Turnbetrieb leicht ausübt. Ich sehe mich deshalb veranlaßt, vor Beginn des Sommerhalbjahres für das Turnen im Freien die Pflege der genannten Übungen noch besonders zu empfehlen. Auch der schulgerechte Lauf (vergl. § 22 im Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen 1895) und der Lauf und Sprung über Hindernisse ist auf den Turnplätzen eifrig zu üben."

b) **Turnräume und Turngeräte:**

Ministerial-Erlaß vom 18. März 1885. Nach demselben gehören zu einer normalen Turneinrichtung: Holzstäbe, Schwungseil, Sprunggestell und Sprungbrett, Reck, zwei Barren, zwei senkrechte Kletterstangen, schräge Leiter- und Sprossenständer, zwei Schwebebalken. Für 40 Schüler soll der Turnplatz 400 qm und der Spielplatz etwa 1500 qm groß sein.

Ministerial-Erlaß vom 9. September 1892. Es wird angeordnet, daß bei Benutzung seitens der Schüler besondere Vorsicht anzuwenden ist.

Ministerial-Erlaß vom 25. Oktober 1898. Die Turnhalle ist an jedem Tage, an welchem in ihr geturnt wird, angemessen zu erwärmen und sorgfältig zu reinigen.

c) **Mädchenturnen:**

Ministerial-Erlaß vom 24. April 1883. Das Mädchenturnen ist nicht obligatorisch, aber sehr empfehlenswert. Es sind Übungen mit Handgeräten, Frei-, Ordnungsübungen und Reigen zu treiben.

Ministerial-Erlaß vom 4. Juni 1884. Auch Lehrer dürfen in den Mädchenschulen den Turnunterricht erteilen; besser ist es aber, wenn dies durch Lehrerinnen geschieht. Offene Turnplätze sind ungeeignet.

d) **Turndispens:**

Ministerial-Erlaß vom 18. Juni 1878. Es wird bestimmt, daß wiedergeimpfte Kinder 14 Tage lang von der Ausführung der Impfung an vom Turnunterricht fernzuhalten sind.

e) **Verpflichtung zum Turnunterricht:**

Ministerial-Erlaß vom 18. März 1873. Zur Erteilung des Turnunterrichtes sind die Lehrer verpflichtet, und zwar ohne besondere Remuneration, wenn das zulässige Maß von Pflichtstunden dadurch nicht überschritten wird.

2. **Einteilung des Turnstoffes:** Der turnerische Lehrstoff umfaßt Ordnungs-, Frei-, Gerätübungen und Turnspiele. Die Ordnungsübungen haben den Zweck, behufs gleichzeitiger Beschäftigung einer größeren

Schülerzahl (Abteilung — Klasse) eine Gliederung der geeinten Schar und ein geordnetes Verhalten des einzelnen Turners zur Gesamtheit herzustellen. Durch sie wird ein zweckmäßiger Massenunterricht ermöglicht. Die Freiübungen sind diejenigen Übungsformen, welche „frei von allen Geräten in Zuständen, welche die freieste Tätigkeit zulassen, den Leib des Turners frei machen sollen." Sie bilden die Basis für eine gedeihliche Einwirkung des Turnens auf den menschlichen Körper. Die Gerätübungen erfordern künstliche Vorrichtungen, von denen der Leitfaden Stäbe, Schwingseil, Freispringel, Tiefspringel, Schwebestangen, Kletterstangen und -taue, Leiter, Sprossenständer, Reck und Barren berücksichtigt. Sie bewirken eine allmähliche Steigerung der Kraft und Gewandtheit des Körpers bis zur größten Leistungsfähigkeit. Die Spiele endlich, durch die man die Jugend an sich fesselt, sollen die freiere Entwickelung der Jugend zu starken Persönlichkeiten unterstützen und fördern.

3. **Die Auswahl des Stoffes.** Auf der Unterstufe sind die Kinder zu Spielen anzuregen und anzuleiten. Bei diesen können ab und zu leichte Freiübungen, wie Kopfdrehen, Rumpfbeugen, Beinschwingen und dergl. eingeschaltet werden. Auf der Mittel- und Oberstufe sollen Ordnungs-, Frei-, Gerätübungen und Spiele betrieben werden. Für die Mittelstufe müssen die leichteren Übungen ausgewählt werden, in den Vordergrund sind die Ordnungs- und Freiübungen zu stellen. Der Oberstufe fallen außer den Wiederholungen der Übungen der Mittelstufe die schwierigeren Übungen zu; statt der Freiübungen sollen auch Stabübungen vorgenommen, überhaupt die Gerätübungen besonders gepflegt werden. Für das Mädchenturnen gelten noch besondere Grundsätze hinsichtlich der Stoffauswahl. (S. Lederbogen, a. a. O. I, § 16.)

4. **Die Anordnung des Stoffes.** Innerhalb der einzelnen Stufen muß der Stoff jeder Übungsart zu einer ununterbrochenen Reihe geordnet werden, die mit leichten Übungen beginnt und mit den schwierigen aufhört. Unter keinen Umständen sind die Übungen in der Reihenfolge vorzunehmen, wie sie der amtliche Leitfaden enthält. Dort sind leichte und schwere Übungen nur mit Rücksicht auf das System der Leibesübungen, nicht aber mit Rücksicht auf ihre Schwierigkeit aneinander gereiht. Der amtliche Leitfaden vermeidet es, dem turnerischen Lehrstoff eine für die Unterrichtspraxis unmittelbar verwertbare Anordnung zu geben, um diese dem Lehrer selbst zu überlassen.

5. **Stofffolge einer Übungsstunde.** Die Turnstunde beginnt mit Ordnungs- und Freiübungen. Daran schließen sich die Gerätübungen. Bei denselben ist darauf zu sehen, daß Geräte, welche vorzugsweise den Oberkörper in Anspruch nehmen, mit solchen wechseln, die besonders den Unterkörper üben. „An Stelle der Frei- und Ordnungsübungen

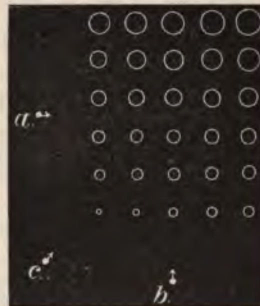
tritt ab und zu die Anleitung zu Turnspielen, die Gerätübungen sind dann in der ersten Hälfte der Turnstunde zu erledigen.“

6. **Übungsplan.** Ein feststehender Übungsplan, welcher das Zeitverhältnis der Übungsarten, sowie die Reihenfolge der Geräte, die von einer Turnabteilung im Laufe des Semesters zu benutzen sind, bestimmt, ist für einen geregelten Betrieb des Turnunterrichtes unerläßlich. Bei Aufstellung desselben sind Jahreszeit, Ausstattung des Turnraumes und der turnerische Wert der einzelnen Geräte von bestimmmender Bedeutung. S. S. 256 ff.

7. **Gemeinübungen.** „Die Frei- und Ordnungsübungen, sowie die Übungen mit Handgeräten, werden stets als Gemeinübungen, d. h. gemeinsam und gleichzeitig von allen Schülern einer Turnabteilung, nach dem Befehle des Lehrers betrieben.“ Auch die Gerätübungen sind, soweit es die Anzahl der gleichartigen Geräte zuläßt, so vorzunehmen, daß möglichst viele Schüler gleichzeitig dieselbe Übung unter direkter Leitung des Lehrers ausführen.

8. **Standort des Turnlehrers.** Der Standort des Turnlehrers ist von hoher Bedeutung für den Unterrichtsbetrieb. Der Turnlehrer muß eine solche Stellung einnehmen, daß er alle Turner gut übersehen kann, daß alle Schüler seine Befehle und Erklärungen deutlich hören und alles genau sehen können, was er vormacht. Werden z. B. die Frei- und Handgerätübungen in einer in Reihen und Rotten geöffneten Säule ausgeführt, so empfehlen sich folgende drei Punkte für den Standort des Lehrers:

1. ein Punkt, welcher vor der Mitte der letzten Rotte liegt (siehe in nebenstehender Figur[1]) Punkt a);



2. ein Punkt, welcher vor der Mitte der letzten Reihe liegt (siehe Punkt b);

3. ein Punkt, welcher vor dem kleinsten Turner in der Verlängerung der Diagonale vom Ersten der ersten Reihe zum Letzten der letzten Reihe liegt (siehe Punkt c).

Die drei Punkte empfehlen sich deshalb als Standorte des Lehrers, weil die aufgestellten Turner nach hinten zu an Größe zunehmen; es können also die größeren die kleineren nicht vor dem Blicke des Lehrers verdecken, vorausgesetzt, daß sich der Standort des letzteren in genügender Entfernung von der Säule befindet.

[1]) Sie ist entnommen dem vortrefflichen Werke: Lederbogen, Übungsgruppen, eine praktische Anweisung für den Betrieb der Ordnungs-, Frei- und Handgerätübungen, bearbeitet auf Grund des amtlichen Leitfadens. Mit 15 Textfiguren. Leipzig 1899, Dürr'sche Buchhandlung. Kart. 1,20 ℳ.

Übungs-

für eine mehrklassige Volksschule mit vier stufen-

Abteilung	Jahreszeit	Stunden	1. Stunde	2. Stunde	3. Stunde	4. Stunde
IV. (1. Stufe)	Sommer	$1/2$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	$1/4$ Std. Freispring $1/4$ Stunde Leite
		$1/4$	Reck	Kletterstangen	Schwebestangen	Spiel
		$1/4$	Freispringel	L. Schwingseil	Reck	
III. (2. Stufe)	Sommer	$1/2$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	$1/4$ Stunde Leite $1/4$ Std. Freispringe
		$1/4$	Freispringel	L. Schwingseil	Barren	Spiel
		$1/4$	Reck	Kletterstangen o. Sprossenständer	Schwebestangen	
II. (3. Stufe)	Sommer	$1/3$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Hantelübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Bock
		$1/3$	Frei- oder Tiefspringel	Hindernislaufen	Kletterstangen oder -taue	Barren
		$1/3$	Gerwerfen	Reck	Stabspringen	Spiel
	Winter	$1/3$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Ordnungs- un Stabübungen
		$1/3$	Reck	Barren	Sturmsprung	Freispringel
		$1/3$	Freispringel	Bock	Kletterstangen	Reck
I. (4. Stufe)	Sommer	$1/3$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Hantelübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Barren
		$1/3$	Gerwerfen	Reck	Stabspringen	Bock
		$1/3$	Frei- oder Tiefspringel	Hindernislaufen	Kletterstangen oder -taue	Spiel
	Winter	$1/3$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Ordnungs- un Stabübungen
		$1/3$	Freispringel	Bock	Kletterstangen	Reck
		$1/3$	Reck	Barren	Sturmsprung	Freispringel

plan
weise aufeinander folgenden Turnabteilungen.

Jahreszeit	5. (1.) Stunde	6. (2.) Stunde	7. (3.) Stunde	8. (4.) Stunde
Winter	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen
	Freispringel	Schwebestangen	Freispringel	Schr. Leiter
	Kletterstangen	Reck	Wager. Leiter	Reck
Winter	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen
	Kletterstangen oder Sprossenständer	Reck	Barren	Reck
	Freispringel	Schwebestangen	Frei- oder Tiefspringel	Leiter
Sommer	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Hantelübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Sturmspringel
	Freispringel	L. Schwingseil	Reck	Barren
	Leiter	Gerwerfen	Stabspringen	Spiel
Winter	Ordnungs- und Hantelübungen	Ordnungs- und Hantelübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Ordnungs- und Stabübungen
	Bock	Tiefspringel	Schwebestangen	Freispringel
	Barren	Reck	Leiter	Klettertaue oder Sprossenständer
Sommer	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Hantelübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Barren
	Leiter	Gerwerfen	Stabspringen	Sturmsprung
	Freispringel	Dreisprung	Reck	Spiel
Winter	Ordnungs- und Hantelübungen	Ordnungs- und Hantelübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Ordnungs- und Stabübungen
	Barren	Reck	Leiter	Klettertaue
	Bock	Tiefspringel	Ringe	Freispringel

Übungs-

für eine mehrklassige Volksschule mit zwei stufenweise aufeinander folgenden Turnabteilungen,

Abteilung	Jahreszeit	Stunden	1. Stunde	2. Stunde	3. Stunde	4. Stunde
II. 1. Stufe	Sommer	$^1/_2$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	$^1/_4$ Std. Schr. Seite[n] $^1/_4$ „ Schwebeb.
		$^1/_4$	Reck	Kletterstangen	Reck	Spiel
		$^1/_4$	Freispringel	L. Schwingseil	Freispringel	
	Winter	$^1/_2$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen
		$^1/_4$	Reck	Kletterstangen	Reck	Barren
		$^1/_4$	Freispringel	Schwebebalken	Freispringel	Freispringel
I. 2. Stufe	Sommer	$^1/_3$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Stabübungen	$^1/_4$ Std. Schwebeb. $^1/_4$ „ Barren
		$^1/_3$	Freispringel	L. Schwingseil	Freispringel	Spiel
		$^1/_3$	Reck	Kletterstangen	Reck	
	Winter	$^1/_3$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Ordnungs- und Stabübungen
		$^1/_3$	Freispringel	Schwebebalken	Freispringel	Freispringel
		$^1/_3$	Reck	Kletterstangen	Reck	Barren

Übungs-

für eine Volksschule mit einer Turnabteilung, die nur mit Stäben,

Jahreszeit	Stunden	1. Stunde	2. Stunde	3. Stunde	4. Stunde
Sommer	$^1/_2$	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Stabübungen	$^1/_4$ Std. Freispringe[l] $^1/_4$ „ Barren
	$^1/_4$	Freispringel	L. Schwingseil	Freispringel	Spiel
	$^1/_4$	Reck	Kletterstangen	Reck	

…sgestattet ist mit einer durch Min.-Erl. v. 18. März 1885 bestimmten Turneinrichtung.

5. Stunde	6. Stunde	7. Stunde	8. Stunde
…gs- u. Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	$^1/_4$ Std. Barren $^1/_4$ „ Schwebebalken
…prossenständer	Reck	Kletterstangen	Spiel
Freispringel	L. Schwingseil	Freispringel	
…gs- u. Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen
…äge Leiter oder …prossenständer	Reck	Kletterstangen	Barren
Freispringel	Schwebebalken	Freispringel	Freispringel
…gs- u. Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Stabübungen	$^1/_4$ Std. Schwebebalken $^1/_4$ „ Barren
Freispringel	L. Schwingseil	Freispringel	Spiel
…äge Leiter oder …prossenständer	Reck	Kletterstangen	
…gs- u. Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Ordnungs- und Stabübungen
Freispringel	Freispringel	Freispringel	Freispringel
…räge Leiter oder …Sprossenständer	Reck	Kletterstangen	Barren

…ngseil, Freispringel, Kletterstangen, Reck und Barren ausgestattet ist.

1. Stunde	2. Stunde	3. Stunde	4. Stunde
Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Freiübungen	Ordnungs- und Stabübungen	Ordnungs- und Stabübungen
Freispringel	L. Schwingseil	Freispringel	Freispringel
Reck	Kletterstangen		Barren

IV. Das Lehrverfahren.

a) **Vorbereitung.** Die neue Übung wird angekündigt (Zielangabe), genau benannt und an die schon bekannten Übungen gleicher Art angeknüpft. Die letzteren werden ins Gedächtnis zurückgerufen, zuweilen — wenn sie nämlich nicht mehr sicheres Eigentum der Schüler sind — praktisch kurz geübt.

b) **Darbietung.** Die neue Übung wird richtig, schön und mit deutlicher Heraushebung des einzelnen der Gesamtbewegung vorgemacht; wenn erforderlich, wird sie in ihre Teile zerlegt, dann wird das Ganze noch einmal vorgezeigt. Die Übung wird in ihren Einzelheiten (Haltung, Bewegung) kurz besprochen.

c) **Übung und Verknüpfung.** Die neue Übung wird zunächst für sich allein eingeübt (in schöner, straffer Ausführung) und dann mit anderen schon bekannten, ähnlichen Übungen zu einer „Gruppe" zusammengestellt und zwar so, daß 1. die neue Übung im Mittelpunkte derselben steht, mithin ihr das Gepräge gibt, daß 2. die vom Turnenden geforderte Kraftleistung vom Anfang der Gruppe nach dem Ende zu eine allmähliche Steigerung erfährt, und daß 3. ein in sich geschlossenes, stofflich abgerundetes und harmonisches Ganzes entsteht. Bei vielen Ordnungs-, Frei- und Handgerätübungsgruppen lassen sich außer der stofflichen eine rhythmische Abrundung und symmetrische Teilung bewirken.[1]) Werden in dieser Weise Freiübungen von Ort mit Ordnungsübungen verknüpft, so nennt man die Gruppen Reigen. Diese wie auch die reigenartigen Aufzüge können mit Gesang verbunden werden. Sehr wichtig bei den Übungen ist das Hilfegeben, um Unglücksfälle zu verhüten und schwachen und zaghaften Schülern das Gelingen der Übung zu ermöglichen (siehe v. Dresky, Praktische Anleitung zu richtigen Hilfsstellungen).

Vor welchen Fehlern hat sich ein Turnlehrer zu hüten? (In bezug auf den Anfang der Stunde, die Richtigkeit der Kommandos, die Disziplin, das Mädchenturnen, die Anforderungen an die Schüler [kranke, schwächliche Kinder], Beschaffenheit der Geräte, Ausführung der Übungen [Übermüdung, Einseitigkeit des Stoffes, Eintönigkeit der Übungen] und der Turnspiele, Kürturnen ꝛc.)

V. Literatur.

a) Geschichte, Anthropologie, Turneinrichtungen, Verordnungen.

Euler, Prof. Dr., Geschichte des Turnunterrichtes in Kehrs Geschichte der Methodik. 2. Aufl. Gotha 1889—90, Thienemann. 3 ℳ, geb. 3,60 ℳ.
Hirth, Georg, Das gesamte Turnwesen. Ein Lesebuch für deutsche Turner. 2. Aufl. Hof 1895, Lion. 20 ℳ, geb. 24,20 ℳ.
Euler, Prof. Dr., Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete. Leipzig-Wien 1896, Pichlers Witwe & Sohn. 26 ℳ, geb. 32 ℳ.

---

[1]) Vergl. das bereits erwähnte Buch Lederbogens.

Broesike, Dr. med., Der menschl. Körper, sein Bau, seine Verrichtungen und seine Pflege nebst einem Anh.: Die erste Hilfe bei plötzlichen Unfällen. Mit bes. Berücks. des Turnens darg. 3. A. Berlin 1905, Fischer's medizin. Buchhdlg., geb. 10 ℳ.
Schmidt, Dr. med., Unser Körper. Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen. 2. A. Leipzig 1902, Voigtländer. 12 ℳ.
v. Esmarch, Prof. Dr., Die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen. 19. Aufl. Leipzig 1903, F. C. W. Vogel. Geb. 1,80 ℳ.
Euler u. Eckler, Verordnungen, das Turnwesen in Preußen betreffend. 3. Aufl. Berlin 1902, Gärtner. 1,60 ℳ.
Zettler, Die Anlage u. Einrichtung v. Turnhallen u. Turnplätzen. Leipzig, Strauch.

b) Betrieb des Turnens (Lehrgänge, Leitfäden).

Leitfaden f. d. Turnunterricht in d. preußischen Volksschulen. Berlin 1895, Hertz. 1 ℳ.
Lederbogen, Theorie und Praxis des Turnunterr. Für Lehrer- u. Lehrerinnenseminare. Leipzig 1903, Dürr'sche Buchh. Kart. 2,40 ℳ. (Sachlich u. methodisch gründlich.)
Ritter, Leitfaden für den theoret. Turnunterricht. 4. Aufl. Breslau 1900, Goerlich. 1 ℳ, geb. 1,20 ℳ. Für die Seminarstunde: „Theorie des Turnens" zu verwerten.
Lion, J. C., Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. 7. Aufl. Leipzig 1888, Heinsius. 2 ℳ.
Ravenstein, Volksturnbuch. 4. Aufl. bearb. von Böttcher, Stadtturninsp. Frankfurt a./M. 1894, Sauerländer. 8 ℳ, geb. 9 ℳ.
Böttcher, Stadtturninsp., Lehrgang für das Knabenturnen. 2. A. Hannover 1895, Meyer. 1,50 ℳ, geb. 1,80 ℳ.
Riemann, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. Leipzig 1895, Merseburger. Geb. 1 ℳ.
Jäger, Anweisung zur Erteilung des Turnunterrichtes in Volksschulen. 5. Aufl. Stuttgart 1901, Belser. Kart. 60 ₰.
Frohberg, Sem.-Oberlehrer, Handbuch für Turnlehrer und Vorturner. 7.—9. Aufl. Leipzig 1902, E. Strauch. 2 Teile à 1 ℳ.
Lederbogen, Seminarlehrer, Übungsgruppen, eine praktische Anweisung für den Betrieb der Ordnungs-, Frei- und Handgerätübungen, bearb. auf Grund des amtlichen Leitfadens für den Turnunterricht an den preußischen Volksschulen. Mit 15 Textfiguren. Leipzig 1899, Dürr'sche Buchhandlung. Dauerhaft kart. 1,20 ℳ.
Puritz, Handbüchlein turnerischer Ordnungs-, Frei-, Hantel- und Stabübungen. 5. Aufl. Hof 1904, Lion. Geb. 3 ℳ.
Schröer, Städt. Turnwart in Berlin, Die Stabübungen. Eine Darstellung ders. in Wort u. Bild f. Schulen u. Vereine. Leipzig 1896, Pichlers Wwe. & S. geb. 1,80 ℳ.
Puritz, Merkbüchlein für Vorturner. 14. A. Hannover 1900, Hahn. Geb. 1 ℳ.
Schnell, Dr., Die Übungen des Laufens, Springens und Werfens im Schulturnen. Leipzig 1898, Voigtländer. 1,60 ℳ.
Wortmann, D. Keulenschwingen. 4. A. (86 Holzschn.) Hof 1905, Lion. Geb. 2,80 ℳ.
Riemann, Drei Stoffpläne f. d. Knabent. in Volkssch. Leipzig 1899, Merseburger. 30 ₰.
Zettler, Methodik des Turnunterrichtes. 3. A. Berlin 1902, Dümmler. 3,50 ℳ.
Oppermann, Seminarlehrer, Theoret.-prakt. Anweisung zur Erteilung d. Turnunterrichtes in Knaben- u. Mädchenschulen. 4. A. Berlin 1898, Mittler & S. 1,75 ℳ.

c) Reigen, Spiele.

Hermann, Reigen für das Schulturnen. 4. A. Berlin 1904, Gärtner. 3,80 ℳ.
Weichert, Turnspiele und Liederreigen f. Volkssch. Danzig, Kafemann. 1,60 ℳ.
Buley, Wilh., Liederreigen für das Schulturnen. 3. Aufl. Leipzig-Wien 1893, Pichlers Wwe. & Sohn. 3 ℳ, geb. 3,50 ℳ.
Jenny, Buch der Reigen. 2. Aufl. Hof 1890, Lion. 6 ℳ, geb. 7,50 ℳ.
Spieß, Adolf, Reigen und Liederreigen für das Schulturnen, herausgegeben von Dr. Waſſmannsdorf. 2. A. Frankfurt a./M. 1885, Sauerländer. 2,40 ℳ.
Eitner, Dr., Die Jugendspiele. 8. A. Leipzig 1893, Voigtländer. 2 ℳ, geb. 2,50 ℳ.

Guts-Muths, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. 8. Aufl. 1893, herausgegeben von J. C. Lion. 6 ℳ, geb. 7,50 ℳ.
Kohlrausch u. **Marten**, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten. Hannover 1905, C. Meyer. 7. Aufl. 75 ₰, geb. 1 ℳ.
Schröer, Turnspiele für Turnvereine, Spielgesellschaften und die Oberklassen höherer Schulen. Leipzig 1895, Klinkhardt. 80 ₰.
Zettler, Die Bewegungsspiele. Lpz. 1893, Pichlers Wwe. & S. 3 ℳ, geb. 3,50 ℳ.
Ritter, Jugend- und Turnspiele. 3. Aufl. Breslau 1901, Goerlich. 60 ₰.
Trapp u. **Pinzke**, Das Bewegungsspiel. 8. A. Langensalza 1905, Beyer & Söhne. Geb. 1,60 ℳ.
Schnell, Dr., Handb. d. Ballspiele. Leipzig 1899—1901, Voigtländer. 3 Tle. à 1,40 bezw. 1,60 ℳ.

d) Turnunterricht für Mädchen.

Kohlrausch, Chr., Das Mädchenturnen in seiner Entwickelung und Einführung. Leipzig 1883, E. Strauch. 50 ₰.
Maul, Mädchenturnen. Karlsruhe, Braun. I. Teil, 2. Aufl. 2,80 ℳ; II. Teil 4 ℳ; III. Teil 2,60 ℳ; IV. Teil 2 ℳ.
Schettler, Turnschule für Mädchen. 3 Teile, 8. Aufl. Leipzig, Voigtländer. 1. Teil 1895. 3 ℳ; 2. Teil 7. A. 1893. 2,80 ℳ; 3. Teil: Turnspiele f. Knaben u. Mädchen. 1898. 1,60 ℳ.
Schönlauk, Amalie, Lehrplan für den Turnunterricht in Mädchenschulen. Berlin 1894, Nicolai (Stricker). 1,60 ℳ, kart. 1,80 ℳ.
Böttcher u. **Kunath**, Lehrgang für das Mädchenturnen. Hannover 1897, Meyer. 2,25 ℳ, geb. 2,80 ℳ.
Heßling, Klara, Das Mädchenturnen in der Schule. 3. Aufl. Berlin 1900, Gärtner. geb. 6 ℳ.

e) Zeitschriften, Jahrbücher.

Eckler, Prof. u. **Schröer**, H., Monatsschrift für das Turnwesen, seit 1882, jährlich 12 Hefte. Berlin, Gärtner. 6 ℳ.
v. Schenckendorff u. **Schmidt**, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, seit 1892. Leipzig, Voigtländer. Jetzt jährl. 3 ℳ.
Möller, Schmidt u. **Wickenhagen**, Körper und Geist. Zeitschr. für Turnen, Bewegungsspiel ꝛc. Leipzig, Voigtländer. Vierteljährlich 1,80 ℳ.

VI. Lektionsentwürfe.

(Oberstufe.)

Vorbemerkung. 1. Die Arbeitseinteilung in der Turnstunde. a) $^1/_3$ Stunde Ordnungs- und Freiübungen, b) $^1/_3$ Stunde Barrenübungen, c) $^1/_3$ Stunde Springübungen.

2. Die einzuführenden Turnübungen. a) Freiübungen: Unterarmschlagen bei Kammhaltung, b) Barrenübungen: Wende rechts aus dem Stütz, c) Springübungen: Hochsprung über eine Hürde (Schwebestange, tiefgelegte Reckstange).

3. Behandlung des Übungsstoffes. Es wird vorausgesetzt, daß außer den einzuführenden alle in der Lektion vorkommenden Turnübungen früher eingeübt worden sind. Die neu auftretenden Übungen werden vom Lehrer grundsätzlich vorgeturnt, alle übrigen nur dann, wenn bei vorkommenden Fehlern in der Ausführung eine Wiederholung der Anschauung notwendig erscheint.

A. Ordnungs- und Freiübungen.

Aufstellung. Antreten — marsch! marsch! Die Schüler treten in einer geschlossenen Stirnreihe an. Stillgestanden! Richt euch! Augen gerade — aus! Abzählen zu Vieren! Viertelschwenkung rechts — marsch! Doppelabstand links — marsch! Links — um!

I. **Ziel und Vorbereitung.** Wir wollen heute das Unterarmschlagen bei Kammhaltung lernen. — (Unterarmschlagen bei Risthaltung — Armdrehen.) Arme seitwärts schwingen — schwingt! Arme zum Unterarmschlagen (beugen) — beugt! Seitwärts — schlagt! Arme abwärts schwingen — schwingt! Arme seitwärts schwingen — schwingt! Arme zur Kammhaltung drehen — dreht! Arme zur Risthaltung drehen — dreht! Arme abwärts schwingen — schwingt! Rührt euch!

II. **Darbietung.** Achtung! Ich turne vor! Der Lehrer macht das Unterarmschlagen bei Kammhaltung vor und gibt gleichzeitig die entsprechenden Befehle: Arme seitwärts schwingen — schwingt! Arme zur Kammhaltung drehen — dreht! Arme zum Unterarmschlagen (beugen) — beugt! Seitwärts — schlagt! Arme zur Risthaltung drehen — dreht! Arme abwärts schwingen — schwingt!

Er turnt die Übung noch einmal vor, verweilt mit dem einen Arm längere Zeit in der Beugehaltung des Unterarmes und erklärt dabei, indem er mit der freien Hand auf die wesentliche Lage des übenden Armes zeigt: Seht! Die Oberarme liegen genau wagerecht, und die Fingerspitzen berühren die Schulter.

Stillgestanden! Das Unterarmschlagen wird nun nach den oben gegebenen Befehlen eingeübt; die bei der Einübung hervortretenden Fehler werden verbessert.

III. **Übung und Verknüpfung.** Arme seitwärts schwingen und Fersen heben — hebt! Arme zur Kammhaltung drehen und Kniee beugen — beugt! Arme zum Unterarmschlagen beugen — beugt! Seitwärts — schlagt! Arme zur Risthalt[illegible] drehen und Kniee strecken — streckt! Arme abwärts schwingen und Fersen senken — senkt! In 6 Zeiten Unterarmschlagen bei Kammhaltung und Kniebeugen —

I. 1. Vier Schritte vorwärts und vier Tritte an Ort, bei jedem ersten [illegible] an Ort Vierteldrehung links, Abteilung — marsch! 2. In 6 Zeiten Untera[illegible]schlagen bei Kammhaltung und Kniebeugen — übt! II. Wie I. III. Wi[illegible] IV. Wie I. Zusammenfassung von I.—IV. Gehen des Vierecks links, vier Sch[illegible] vorwärts im Wechsel mit vier Tritten an Ort, bei jedem ersten Tritt an Ort Vie[illegible]drehung links und nach je acht Tritten Unterarmschlagen bei Kammhaltung [illegible] Kniebeugen, Abteilung — marsch!

V.—VIII. Wie I.—IV.; aber statt Viereckgehen links Viereckgehen rech[illegible] (Rechts antreten.) IX.—XII. Wie I.—IV.; aber nur die Dritten und Vier[illegible] Viereckgehen links, die Ersten und Zweiten Viereckgehen rechts. (Die Vierten [illegible] Dritten links, die Ersten und Zweiten rechts antreten.) Zusammenfassung von I.—[illegible] Rechts — um! Rechts anschließen — marsch! Viertelschwenkung links um [illegible] rechten Führer — marsch!

Im sofortigen Anschluß an die Ordnungs- und Freiübungen wird die Aufstellung für die Barrenübungen bewirkt. Sie sowohl als auch die Aufstellung [illegible] den Springgeräten wird nicht näher angegeben, weil die Anordnung der Geräte a[illegible] den einzelnen Turnplätzen verschieden ist.

B. Barrenübungen.

I. **Ziel und Vorbereitung.** Wir wollen einen neuen Abgang vom Barren, die Wende, einüben. Die Übungen werden vom Lehrer genannt und auf Befehl von allen Schülern geturnt. Es turnen gleichzeitig soviel Schüler, als die Anzahl der Barren gestattet. Bei jeder Übung ist auf sorgfältige Hilfestellung zu achten.

1. Übung. **Aus dem Querstand in der Barrenmitte Streckstütz, Schwingen zum Reitsitz hinter der rechten Hand, Aufschwingen beider Beine und ab zur Ausgangsstellung. Befehle: 1! 2! 3! oder Auf! Schwingt! Ab!**

2. Übung. Aus dem Querstand in der Barrenmitte Streckstütz, Schwingen zum Außenquersitz hinter der rechten Hand, Niedersprung rechtsseitwärts in den Querstand, wobei die linke Hand den rechten Holm greift. Befehle wie bei der vorigen Übung.

II. **Darbietung.** Der Lehrer turnt die Wende rechts aus dem Stütz vor, und zwar Streckstütz aus dem Querstand in der Barrenmitte, Schwingen, nach dem 2. Rückschwung Wende über den rechten Holm in den Querstand, bei dem Niedersprung greift die linke Hand den rechten Holm. — Lehrer: Ich turne noch einmal vor.

Achtet auf die Richtung der Beine! Sie müssen geschlossen bleiben und dürfen in der Lage über dem Barrenholm nicht gebeugt werden. Achtet auch auf die linke Hand! Sie greift bei dem Niedersprung auf den rechten Holm. Der Lehrer turnt und gibt gleichzeitig die Befehle: 1! 2! oder Auf! Schwingt! Alsdann turnt einer der besseren Schüler die Übung nach, und der Lehrer zeigt und erklärt die Hilfestellung. (Er steht im Außenquerstand auf der rechten Barrenseite und umfaßt mit seiner rechten Hand das rechte Handgelenk des Turnenden.) Es folgt die Einübung seitens der Schüler.

III. **Übung und Verknüpfung.** (Sorgfältige Hilfestellung.) 1. Übung. Streckstütz am Ende des Barrens, Stützeln bis zur Mitte, Schwingen im Streckstütz, Wende rechts. 2. Übung. Streckstütz am Ende des Barrens, Stützeln bis zur Mitte, Schwingen zum Reitsitz vor der linken Hand, Schwingen, Wende rechts. 3. Übung. Streckstütz am Ende des Barrens, Stützeln bis zur Mitte, Schwingen zum Grätschsitz vor den Händen, Schwingen, Wende rechts. (In der folgenden Turnstunde, in der Barrenübungen planmäßig vorzunehmen sind, ist in derselben Weise die Wende links einzuführen.)

C. Springübungen.

Die Hürden sind 0,80 m hoch. I. **Ziel und Vorbereitung.** Wir wollen lernen, wie man über feste Gegenstände springt.

1. Übung. Springen über eine 0,50 m hohe Schnur mit 3 Schritten Anlauf.
2. „ „ „ „ 0,80 „ „ „ „ längerem „
3. „ „ „ „ 1,00 „ „ „ „ „ „

II. **Darbietung.** An die Stelle jeder Schnur wird eine 0,80 m hohe Hürde gestellt.

Der Lehrer springt mit 6—10 Schritten Anlauf über die Hürde, macht darauf aufmerksam, daß die Beine bei dem Sprung nicht seitwärts gerichtet sein dürfen, läßt einen der besseren Schüler die Übung nachmachen, nimmt dabei selber die Hilfestellung ein und erklärt die etwa notwendige Hilfeleistung, um ein Hinfallen zu verhüten. Die Schüler üben den Sprung nach dem Befehl: Springt! ein.

III. **Verknüpfung.** Etwa 15—20 m vor den Hürden werden Freispringel mit 0,80 m hoch gelegter Schnur aufgestellt. Die Schüler springen zunächst über die Schnüre, schließen an den Aufsprung sofort den Anlauf zum Sprung über die Hürden und springen über diese.



Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten.

I. Zweck und Bedeutung.

Dieser Unterricht hat den Zweck, den Mädchen praktische Kenntnisse und Fertigkeiten für das häusliche Leben zu übermitteln. Es gilt, teils neue Wäsche- oder Kleidungsstücke — Strümpfe, Hemden 2c. — anzufertigen, teils bereits getragene wieder auszubessern. Da bei allen den verschiedenen Handarbeiten Ordnungssinn, Sauberkeit, Geschicklichkeit, Fleiß, Geduld, Ausdauer, auch Schönheitssinn zu beweisen und zu üben ist, so erwerben sich die Mädchen hierdurch eine Menge von sogen. weiblichen Tugenden und Eigenschaften, die ihnen für das spätere Leben sichere Führer sind. Die weiblichen Handarbeiten dürfen im erziehenden Unterrichte der Mädchen nicht fehlen; denn sie fördern nicht nur den praktischen Sinn, machen unabhängig von andern und erziehen zur Selbständigkeit, sondern entwickeln auch körperliche Geschicklichkeiten und geistige Fähigkeiten. Hand und Auge werden geübt und geschult. Je eher man mit der Ausbildung der Hand beginnt, desto gelenkiger, geschickter arbeiten später die Finger. Dem Auge fällt die Aufgabe zu, den Formen- und Farbensinn zu fördern, das Augenmaß zu üben und die bewußte Anschauung der vorgeführten Gegenstände den Schülerinnen zu geben. Hat das Auge die vorgezeigte Übung richtig erfaßt, so überträgt es die Bewegung der Hand, die diese alsbald ausführt. Durch Übung der betreffenden Reflextätigkeiten kann die Fähigkeit und Gewöhnung zur Aufmerksamkeit auch bei weniger begabten Persönlichkeiten erzogen werden. Nicht minder wichtig ist bei den Handarbeiten die Betätigung des Willens; zum Wissen tritt das Können hinzu.

II. Geschichtliches.[1]

Die weiblichen Handarbeiten fanden schon in den frühesten Zeiten ihre Pflegestätte im Hause. Die Mutter lehrte Töchter und ... Im Mittelalter jedoch wurden sie im eigenen Hause vernachlässigt, und man mußte nun außerhalb des Hauses Ersatz für diesen Unterricht suchen. So entstanden im 16. Jahrhundert die sogen. ...schulen, in denen die Mädchen die notwendigen Nadelarbeiten erlernten. Dieser Unterricht stand ohne Verbindung mit den damals entstehenden öffentlichen Schulen. Eine Ausnahme hiervon machten die Klosterschulen. Da sich die Überzeugung immer mehr Bahn brach, daß es von großer

[1]) Näheres in dem Aufsatze E. Altmanns „Handarbeitsunterricht für Mädchen“ im Enz. Handb. der Päd. von Rein. Separatabdruck zu 1,20 M. S. Band III, § 12 und § 16.

Wichtigkeit sei, alle Mädchen recht bekannt mit den weiblichen Handarbeiten zu machen, richtete man auch Mädchenschulen ein, in denen der Unterricht in den nützlichen weiblichen Handarbeiten eingeführt werden sollte. Die unruhige Zeit des 17. Jahrhunderts zerstörte leider diese segensreiche Einrichtung. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts gründete man wieder Arbeitsklassen, sog. Industrieschulen. Hier sollten die Mädchen von Jugend auf zur Arbeitslust und zum häuslichen Schaffen erzogen werden. Die Lehrweise in diesen Anstalten bestand im Einzelunterricht; sie vollzog sich im mechanischen Vor- und Nacharbeiten und bezweckte eine geläufige Übung. Derartige Schulen fanden fast in allen Ländern schnelle Verbreitung, und mit der Zeit führte man den weiblichen Handarbeitsunterricht in allen Mädchenschulen ein.

Es stellte sich heraus, daß dieser Unterricht nur dann fruchtbringend für die Erziehung der Mädchen sich gestalten könne, wenn er eng mit den Schulen verbunden und anderen Lehrfächern gleich gestellt würde; und deshalb sollte die Arbeitsschule in eine Erziehungsschule umgewandelt werden. Die Aufnahme des weiblichen Handarbeitsunterrichtes in die Schulen stieß jedoch auf manchen Widerstand, trotzdem einzelne Regierungen wiederholt dringend auf die hohe Bedeutung desselben hinwiesen. So hob die Regierung zu Köln bereits 1830 hervor, daß der weibliche Handarbeitsunterricht ganz besonders der Schule angehöre. Dies hatte zur Folge, daß derselbe zunächst in den höheren Schulen und dann endlich auch in den Volksschulen zur Einführung gelangte. Preußen ging hiermit voran. Die „Allgemeinen Bestimmungen“ fügten den weiblichen Handarbeitsunterricht als obligatorisches Lehrfach den anderen Fächern hinzu.

Bereits vor der Einführung dieses Unterrichtes in die Schulen hatte man angefangen, die Methode desselben schulgemäß zu entwickeln und auszubauen. Dieses Verdienst fällt **Rosalie Schallenfeld** zu; sie gilt unbedingt als Reformatorin des Handarbeitsunterrichtes. Sie verwarf den Einzelunterricht und trat 1861 durch ihr Buch: „Der Handarbeitsunterricht in Schulen“ voll und ganz für den Klassenunterricht bei den weiblichen Handarbeiten ein. Ihre Gründe überzeugten bald Behörden und Schulen. Gleichzeitig mit ihr traten Seminardirektor Kettiger in Wettigen, Kanton Aargau, und seine Mitarbeiterin, Elisabeth Weißenbach, ebenfalls für den Klassenunterricht ein. Letztere forderten strenges Taktieren der einzelnen Bewegungen. Diese Gedanken verarbeitete J. Buhl, Vorsteher eines Lehrerinnenseminars in Württemberg, ganz individuell, sodaß man bald von der Buhlschen Methode sprach. Anfang der achtziger Jahre trat die Krause-Metzelsche Methode auf, zufolge deren der Handarbeitsunterricht nach denselben Gesichtspunkten zu behandeln sei, wie alle anderen Unterrichtsgegenstände.

Ende der achtziger Jahre brachte Dr. Springer eine neue Methode, die den Klassenunterricht mit strengem Taktieren der einzelnen Übungen aufstellt. Beide Methoden[1]) haben etwas Verwandtes; sie finden häufig Eingang in die Schule; doch wird die Krause-Metzelsche in Zukunft gewiß den Handarbeitsunterricht allein beherrschen.

III. Der gegenwärtige Betrieb.

a) **Amtliche Bestimmungen.** Die „Allg. Best." fordern (§ 38): Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten wird, wenn tunlich, schon von der Mittelstufe an in wöchentlich zwei Stunden erteilt.

Min.-Erl. v. 9. Nov. 1872 enthält eine eingehende Instruktion für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Zentralbl. 1873, 51—56.

Min. Erl. v. 6. März 1893. Der Raumlehreunterricht kann in mehrklassigen Schulen für die Mädchen fortfallen und durch vermehrten Handarbeitsunterricht ersetzt werden.

Min.-Erl. v. 30. März 1894. Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten ist auf diejenigen Arbeiten zu beschränken, welche für das häusliche Leben unentbehrlich sind.

b) **Die äußere Stellung.** Diese ist in Preußen für die Volksschulen durch die „Allg. Best." und für die Mittel- und höheren Mädchenschulen durch die „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen" vom 31. Mai 1894 fest geordnet und von jedem Einspruche der Eltern befreit. Dispensationen dürfen nur auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses geschehen. Die unentschuldigten Versäumnisse des Unterrichtes unterliegen ebenso der Bestrafung wie die sonstigen Schulversäumnisse. Nach den „Allg. Best." beginnt der Handarbeitsunterricht jetzt in allen Schulen mit dem dritten oder (in der einklassigen Schule) mit dem vierten Schuljahre; trotzdem fangen viele Volksschulen schon mit dem zweiten, ja mit dem ersten Schuljahre an. Und das mit Recht. Die Stundenzahl ist auf wöchentlich zwei festgesetzt, doch gilt für Volksschulen die Bestimmung: „Wo eine Erhöhung der Stundenzahl gewünscht wird, kann diese auf vier vermehrt werden." Von dieser Erlaubnis haben ebenfalls bereits viele Schulen Gebrauch gemacht und 3, meistens aber 4 Stunden angesetzt. Die Zahl der Schülerinnen, welche zugleich unterrichtet werden, darf auf den Unter- und Mittelstufen 40 und den Oberstufen 30 nicht übersteigen. In den Mittel- und höheren Mädchenschulen soll bereits in Klassen über

---

[1]) Ausführl. Darlegungen der versch. Methoden, des Klassenunterrichtes, der weibl. Inspektion und über Fachlehrerinnen in E. Altmanns „Beitrag zur Organisation des Handarbeitsunterrichtes". Berlin 1897, Oehmigkes (Appelius) Verlag. 60 S.

20 Schülerinnen eine Teilung vorgenommen oder eine zweite Lehrerin eingestellt werden. Leider sind diese Bestimmungen noch nicht überall streng durchgeführt, und doch sind gerade sie wichtig zur Erzielung einer gleichmäßigen Förderung. Die für den Unterricht erforderlichen Werkzeuge und Stoffe sind von den Eltern und Pflegern der Kinder zu liefern. Das Material muß derart sein, daß es eine Unterweisung in dem Unterrichtsgegenstande ermöglicht. Gewöhnlich wird dasselbe durch die Lehrerin beschafft und dann an die Schülerinnen gegen Selbstkostenpreis abgegeben. Für arme Kinder wird dasselbe von den zur Unterhaltung der Schule Verpflichteten bezahlt. Die Handarbeitslehrerinnen müssen die staatliche Prüfung abgelegt haben. Nur Lehrerinnen an Landschulen sind davon befreit, doch wird sehr gewünscht, daß sie an einem jetzt vielfach von der Regierung zu diesem Zwecke eingerichteten 6—8 wöchentlichen Kursus, der hauptsächlich methodische Ausbildung bietet, teilnehmen oder von einer geprüften Lehrerin eine planmäßige Anleitung erhalten.

c) **Die innere Einrichtung.** Der Lehrstoff ist den notwendigen und nützlichen Tätigkeiten der weiblichen Handarbeiten entnommen. Hierzu gehören: Stricken, Zuschneiden, Nähen, Zeichnen und Ausbessern von Wäschestücken, Häkeln und Weißsticken. Letztere beiden Tätigkeiten sind jedoch durch Regierungsverfügungen aus der Volksschule verbannt. An solchen Volksschulen aber, die während der ganzen Schulzeit 4 Handarbeitsstunden wöchentlich haben, ist Häkeln oder Sticken zwar manchmal eingeführt, aber dann auf ein geringes Maß beschränkt. Aus jenem Lehrstoffe werden je nach Art der Schulen und der dafür angesetzten Zeit die Lehrziele aufgestellt. Die Lehrpläne[1]) werden je nach der Zahl der Stunden beschränkt oder erweitert. Hierbei herrscht das löbliche Bestreben, diese den späteren Lebenskreisen der Schülerinnen entsprechend zu gestalten und nur die Fertigkeiten zu lehren, die in Haus und Familie vorkommen. Der Unterricht beginnt mit Stricken, dem das Namenzeichnen, das Erlernen des Nähens, das Anfertigen der Hemden und das Flicken und Stopfen folgen. Besonderes Gewicht wird auf das für das spätere Leben der Volksschülerinnen so wichtige Ausbessern gelegt. An den höheren Schulen muß der Handarbeitsunterricht jetzt mit Häkeln beginnen, erst dann folgen Stricken ꝛc. und zuletzt Weißsticken. Alle Luxusarbeiten sind ausgeschlossen. Nur einige Wochen vor Weihnachten dürfen fleißige Kinder unbeschadet der Vollendung der Klassenarbeit unter Aufsicht und Anleitung der Lehrerin Weihnachtsarbeiten machen. Nach vorstehenden Grundsätzen ist folgender **Lehrplan** für einen **achtklassigen Stufengang** einer Volksschule aufgestellt:

[1]) Genaue Lehrpläne enthalten E. Altmanns „Beitrag ꝛc." und „der Handarbeitsunterricht d. M." in Reins Enz. Handb. der Päd.

1. Schuljahr. (8. Klasse.) 2 Stunden wöchentlich. Material: Weiße Baumwolle, Estremadura Nr. $2^1/_2$.

Die rechte Masche, die linke Masche, die Verbindung beider Maschen und das Abkanten werden am Strickbeutel geübt. Über Baumwolle und Stricknadeln ꝛc. ist hier nur das Nötigste zu sagen.

2. Schuljahr. (7. Kl.) 3 Stunden wöchentlich. Material: Wie vorige Klasse. Ein Paar Kinderstrümpfe. (4 × 18 — 21 Maschen.) Die hinzukommenden neuen Übungen sind: 1. Die Anschlagsmaschen, 2. die verschränkte Masche, 3. das Nähtchen, 4. das Abnehmen, 5. die Randmasche bei der offenen Arbeit (Ferse und Käppchen), 6. Zumaschen des Strumpfes.

3. Schuljahr. (6. Kl.) 4 Stunden wöchentlich. Material: Graue oder blaue Baumwolle, sog. Vigogne.

Das 2. Paar Strümpfe. (4 × 24 — 30 Maschen.) Anstricken von Strümpfen. Die Besprechung über Baumwolle ꝛc. wird erweitert.

4. Schuljahr. (5. Kl.) 4 Stunden wöchentlich. Material: Geteilter Stramin, rotes Stickgarn.

1. Ein kleines Zeichentuch mit einfachem Kreuzstich. Unterstich, Deckstich, Verbindung zum Kreuzstich, (2—3 Kanten, 1 Alphabet, Zahlen, Zusammenstellen des Namens). Ein Drittel des Schuljahres.

Material: 33 cm starke Leinwand 85 cm breit, rotes und weißes Nähgarn.

2. Ein Nähtuch. (Vorstich, Steppstich, überwendlicher Stich, einfacher und Steppsaum, Kappnaht, Annähen der Knöpfe, Haken, Ösen, Bänder, Schürzen der Knopf- und Schnürlöcher, Zeichnen des Tuches.) Das Weben der Leinwand wird besprochen.

5. Schuljahr. (4. Kl.) 4 Stunden wöchentlich. Material: Mittelstarke Leinwand.

1. Zuschneiden und Nähen eines Frauenhemdes. Die Zurichtung des Flachses und die Zubereitung, sowie die Merkmale guter Leinwand werden besprochen.

2. Einstricken von Hacken und anderen Stücken.

6. Schuljahr. (3. Kl.) 4 Stunden wöchentlich.

Das Ausbessern: 1. Flicken am Flicktuch aus gestreiftem oder kariertem und glattem, weißem Stoff. (Flick mit 1—2 und 4 Ecken, mit überwendlicher- und Hinterstich-Naht, mit Umstechen der Schnittkanten und Überkappen.) 2. Stopfen am Stopftuch. Material: Unabgeteilter Stramin. (Durchstopfen dünner Stellen, Stopfen eines Loches im Leinwandstich — glatt oder kariert — Stopfen eines Risses, eines Dreieckes und eines unregelmäßigen Loches.) 3. Stopfen der Strümpfe. (Gitter oder Leinwandstopfe und Nachmaschen.) 4. Flicken und Stopfen von schadhaftem Zeuge fürs Haus.

7. Schuljahr. (2. Kl.) 4 Stunden.

1. Zuschneiden und Nähen eines Manneshemdes. 2. Stricken und Ausbessern fürs Haus.

8. Schuljahr. (1. Kl.) 4 Stunden.

1. Zuschneiden verschiedener Wäschestücke — Hemden, Bettwäsche, Schürzen, Jacken, Beinkleider ꝛc. — in verkleinertem Maße aus Papier, je nach Zeit Nähen einzelner Stücke in demselben Maße oder in natürlicher Größe.

2. Ausbessern fürs Haus.

Als Zwischenarbeit ist hauptsächlich das Stricken zu betreiben. Für die unteren Klassen empfehlen sich dazu Pulswärmer, Seiflappen, weiter oben das Stricken alter und neuer Strümpfe, Handschuhe ꝛc.

Sollte der Unterricht erst im zweiten Schuljahr beginnen, dann müssen für dieses 3 Stunden gerechnet und das Pensum des 1. und 2. Schuljahres zusammengezogen werden.

Bei Beginn des Handarbeitsunterrichtes im 3. Schuljahre müßte demnach aber das oben angesetzte Pensum der 1. Klasse fortfallen, auch genügen dann 2 Jahre Strickunterricht vollständig. Bei besonders günstigen Schulverhältnissen, z. B. an einer Mittelschule, wird sich in den oberen Klassen leicht noch die Strickstopfe im 7. Schuljahre, Ausbogen und Sticken von Buchstaben mit einfachem Plattstich an einem kleinen Sticktuch u. dergl. im 8. Schuljahre einschalten lassen.

Der **Lehrplan** für eine **einfache**, ländliche Schule ist folgender:

3. Schuljahr (2 Stunden wöchentlich): 1. Ein Strickstreifen. 2. Ein Paar Kinderstrümpfe. 4. und 5. Schuljahr (2 Stunden zusammen): 1. Ein Paar größere Strümpfe. 2. Ein kleines Zeichentuch. 3. Anstricken, Bestopfen der Hacke. 6., 7. und 8. Schuljahr (4 Stunden zusammen). 6. Schuljahr: 1. Ein Nähtuch. 2. Taschentücher, Handtücher werden gesäumt; einfache Schürzen genäht. 7. Schuljahr: 1. Ein Frauenhemd. 2. Ein Flicktuch. 8. Schuljahr: 1. Ein Männerhemd. 2. Schadhafte Gegenstände werden gestopft und geflickt.

Die meisten alten Lehrpläne sind mit Lehrstoff noch so überhäuft, daß ein geregelter, methodischer Klassenunterricht unmöglich ist und das Klassenziel nur von den befähigten Schülerinnen erreicht werden kann.

Eine besondere Neuerung zeigt der „Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule“. Nicht nur ist hier der Lehrstoff für den Handarbeitsunterricht gegen früher sehr vereinfacht und nach praktischen Gesichtspunkten geordnet, sondern — was bemerkenswert ist — er beginnt mit Nähübungen und nicht mit dem üblichen Stricken. Dies war bis jetzt ähnlich nur versuchsweise in Hannover eingeführt, wo Frl. Oehlerking, die in Schweden den Handarbeitsunterricht studiert hat, diese Verteilung des Lehrstoffes nach schwedischem Muster vorgeschlagen hat. Nach letzterem läuft das Nähen neben dem Stricken her.

Ob sich das Nähen als erste Übung bewährt, muß erst noch ausprobiert werden. Erfreulich ist es, daß der neue „Berliner Lehrplan“ das Flicken und Stopfen in so ausgedehntem Maße berücksichtigt hat.

Das Arbeitsmaterial für den Handarbeitsunterricht muß für alle Schülerinnen einer Klasse genau dasselbe sein. Zu demselben benutzt man jetzt stärkeres Material als früher. Dies erleichtert die Arbeit für Lehrerin und Schülerin, schont die Augen und fördert die Ausführungen. Die Arbeiten bleiben bis zur Beendigung in der Schule, nur ausnahmsweise dürfen sie mit nach Hause genommen werden. Der Hausfleiß soll aber auch angeregt werden, und zwar dadurch, daß die Schülerinnen zu Hause noch eine ihrem Klassenziel entsprechende Arbeit nebenbei anfertigen.

Da der Handarbeitsunterricht nicht den augenblicklichen Bedürfnissen des Hauses dienen soll, sondern schulgerecht, vom Leichten zum Schweren übergehend, zu erteilen ist, so sind im Unterrichte für jede einzelne

Tätigkeit Übungsstücke oder Übungstücher eingeführt. An diesen Lerngegenständen werden die verschiedenen Arbeiten der Reihe nach geübt und dann zu einem übersichtlichen Ganzen zusammengesetzt. Sie sind jetzt meist sehr einfach und praktisch angeordnet; die ins Auge fallenden verzierten Tücher früherer Jahre verschwinden ganz. Die Strümpfe und Hemden fertigen die Schülerinnen einer Klasse alle nach bestimmten Berechnungen und Maßen an. Diese Normalarbeiten und Übungsstücke garantieren eine gleichmäßige Übung aller Schülerinnen.

Die Methode des Handarbeitsunterrichtes ist in den letzten Jahren ungemein vervollkommnet worden. Das Streben geht jetzt überall dahin, den strengen Klassenunterricht mit gleicher Arbeitsübung, Taktieren der einzelnen Bewegungen bei Neueinführungen und Zwischenarbeiten durchzuführen. Die Methode ist mehr durchgeistigt worden; sie legt Wert auf genaues Beobachten, schnelles Erfassen und sicheres, selbständiges Nacharbeiten. Sie verwirft immer mehr das mechanische und ermüdende Arbeiten großer Strümpfe, langer Nähte ꝛc. und läßt deshalb Strümpfe und Wäschestücke viel in verkleinertem Maße anfertigen. Die Schülerinnen arbeiten mit großer Lust und vielem Eifer an solchen Gegenständen. Außerdem sucht man auch mit Erfolg die Nähmaschine zur Hilfe heranzuziehen, um den Schülerinnen Gelegenheit zu geben, verschiedene Gegenstände zu üben und anzufertigen.

Nach der Krause-Metzelschen Methode, die jetzt mustergültig ist, beginnt jede Stunde zunächst mit Wiederholung; dann folgt die Behandlung des neuen Stoffes. Die Lehrerin arbeitet die neue Übung vor; dabei nennt sie die einzelnen Teile derselben; dann läßt sie dieselben von den Kindern nennen; darauf arbeiten die Kinder die Übung nach unter dem Takte der Lehrerin und zuletzt selbst taktierend. Hierauf folgt die Einübung des Neugewonnenen bis zur Geläufigkeit, wobei mit der Zeit der Takt fortfällt. Die Lehrerin sieht die Arbeiten nach, macht auf die etwaigen Fehler aufmerksam, läßt sie von der Klasse erkennen und berichtigen. In jeder Stunde wird eine bestimmte Aufgabe gestellt. Gewandte Schülerinnen, welche sie eher fertig haben, nehmen Zwischenarbeiten vor. Diese Lückenarbeiten dürfen aber die Lehrerin nicht zu sehr in Anspruch nehmen. Als drittes Stück der Behandlung ist die Anwendung des Neugeübten in Arbeiten für den wirklichen Gebrauch anzusehen. Dieselbe ist aber nicht immer nötig, oft sogar nicht gleich ausführbar. Am Schlusse der Unterrichtsstunde wird von der Lehrerin eine kurze Übersicht über das Durchgenommene und ein Hinweis auf das gegeben, was die folgende Stunde bringen wird, wobei die Schülerinnen zum vorbereitenden Studium aufgefordert werden.

In ähnlicher Weise verfährt die Springersche Methode. Ihr Grundsatz heißt: „Erst zum Verstand, dann in die Hand.“ Hiernach verlangt der Lehrgang für jede neue Übung die vier Stufen: Anschauen, Entwickeln, Benennen, Nachmachen, und zwar: 1. Durch das Auge zum Verstande! 2. Kein rechtes Anschauen ohne rechtes Entwickeln! Zum Entwickeln gehören aber: a) Recht-Zergliedern, b) Recht-Besprechen. 3. Wenn erkannt, dann benannt! 4. Zuletzt in die Hand! Diese vier Stufen führen die Kinder erst zum Erkennen, dann zum Können. Springer gibt für sie folgendes erprobtes Schema an: 1. Die Lehrerin arbeitet vor und spricht. 2. Die Lehrerin arbeitet, und die Kinder sprechen. 3. Die Kinder arbeiten, und die Lehrerin spricht. 4. Die Kinder arbeiten und sprechen. Da Springer das Taktieren möglichst lange ausgedehnt wissen will, eignet sich seine Methode mehr für große Klassen einfacher Volksschulen.

In den unteren Klassen sind die Taktübungen länger und andauernder zu betreiben, während sie in den oberen Klassen hinter der freien Arbeit zurücktreten. Vorlesen, wie es früher Sitte war, ist gänzlich ausgeschlossen, auch durch die Regierung[1]) verboten. Das Resultat solch strengen Klassenunterrichtes aber ist eine erhöhte Durchschnittsleistung aller Schülerinnen.

Die Persönlichkeit der Lehrerin bleibt aber auch bei diesen Methoden die Hauptsache; denn sie hat dieselben nach den geistigen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen auszugestalten. Als allgemeines Unterrichtsgesetz muß ihr gelten: „Unterrichte anschaulich und entwickelnd, präge fest ein, übe Hand und Auge bis zur mechanischen Fertigkeit, wiederhole oft, nimm die Erfindungsgabe der Schülerinnen in Anspruch, lasse sie sich anstrengen, halte sie zur Betätigung ihrer Urteilskraft an, fordere sie oft zum Sprechen auf, halte dann auf mustergültige, sprachliche Darstellung, ebenso auf saubere, geschmackvolle Arbeiten, auf gesunde und edle Körperhaltung und berücksichtige stets beim Unterricht die Forderungen des praktischen Lebens.“

IV. Hilfsmittel und Literatur.

Ein gedeihlicher Klassenunterricht verlangt geeignete Anschauungsmittel, die jede eifrige Lehrerin sich nötigenfalls selbst herstellen kann. Doch sind für jede Tätigkeit auch fertige Lehrmittel vorhanden. Sie sind aus möglichst starkem Material zu beziehen, damit sie auch in großen Klassen von den hinten sitzenden Schülerinnen gesehen werden. Zunächst müssen die Übungstücher, Strümpfe, Hemden rc., welche die Schülerinnen arbeiten sollen, für jede Klasse in mustergültiger Arbeit vorliegen. Fertige **Lehrmittel** sind:

[1]) Über die verschiedenen Verfügungen gibt erschöpfende Auskunft: Henze, Amtliche Verordnungen, den Handarbeitsunterricht u. die Handarbeitslehrerin betreffend. Kesselring'sche Buchhandlung. Leipzig.

Wandtafeln für das Stricken von M. Rosing. Leipzig, Schneider. — Wandtafeln für das Stricken, Häkeln, Zeichnen und Zuschneiden von Agnes Schallenfeld. Frankfurt a. M., Diesterweg. — Wandtafeln: Der Webstuhl, Die Baumwolle, Zubereitung des Flachses. Leipziger Schulbilderverlag, Wachsmuth. — Setztafeln zum Stellen der Häkelmuster von G. Hillardt. Wien, Pichlers Ww. — Schraders Mustertafel für Kreuzsticharbeiten. Franz Borgmeyer, Hildesheim. (Die Tafel ist sehr praktisch zum Stellen der Muster eingerichtet.) — Strick-, Häkel-, Näh-, Flick- und Stopfrahmen, Frankfurt a. M., L. Dann & Co. — Ebendaselbst, Schnittteile zum Wäschenähen. — Näh-, Flick- und Stopfrahmen von Laura Dreverhoff. Lehrmittelanstalt in Dresden.[1]) — Ebendaselbst Rollenpapier und verkleinerte Centimetermaße zum Zuschneiden. — Ebendaselbst bunte Strümpfe und Hemden. Diese Lehrmittel sind vorzüglich: sie fördern eine schnelle Übersicht der einzelnen Teile. Die zu letzteren gehörenden bunten Zuschneidetafeln sind von der Erfinderin Fräulein Meißner, Lehrerin in Köthen, direkt zu beziehen. Nährahmen von Elisabeth Altmann, ebenfalls zu beziehen durch Frl. Dreverhoff, Dresden. Das Gewebe desselben ist zum Abhängen eingerichtet und so groß — 75 cm lang, 84 cm breit —, daß es mehrere Rahmen — Stick- und Stopfrahmen — ersetzt. Lehrmittel zum Flicken von Rosalie Niendorf, Bernburg. — Vorlagen zum Kreuzsticken: Weyrether, Gera. — 3 Tafeln aus Wachsleinwand für Kreuz- und Weißstickerei von Selma Schöne, Leipzig. — Sticktafel zum Weißsticken von Bertha Schönfeldt, Breslau, Mauritiusstr. 18. (Vorzüglich.) — Zur Besprechung von Flachs, Wolle, Seide ꝛc. dienen: Textilwaren von Th. Dreibax. Bensheim, J. Ehrhardt & Co. Weitere Illustrationen findet man in E. Altmann's Schriften, z. B. in dem Werke: „Der Handarbeitsunterricht". Soest, Nasse. Heft 1, 3, 5 kart. je 1,25 ℳ, Heft 2 kart. 1,50 ℳ, Heft 4 kart. 1 ℳ.

Anstatt der in einigen Schulen eingeführten Musterbücher, in welche die Schülerinnen Regeln, Berechnungen, Schnittzeichnungen ꝛc. eintragen, sind jetzt vielfach gedruckte **Leitfäden** für die Hand der Schülerinnen eingeführt worden. Solche sind:

Legorju, Julie, „Hilfsbüchlein bei dem Handarbeitsunterricht". Leipzig, Kesselringsche Hofbuchh. I. 1894. 60 ₰. II. 1886. 50 ₰.

Stobbe, „Regelverzeichnis für den Handarbeitsunterricht." 3. A. Leipzig 1897, Hoffmann & Ohnstein. 80 ₰.

Altmann, E., „Die notwendigen und nützlichen Handarbeiten" mit 54 in den Text gedruckten Abb. Soest 1892, Nassescher Verlag. 2. A. 60 ₰. (In vielen Schulen als sehr praktisches Büchlein eingeführt und bewährt. Der Herausgeber.)

Als **Lehrbücher** für Methodik und praktische Arbeiten sind zu empfehlen:

Krause-Metzel, „Der Unterricht in den Nadelarbeiten in der Erziehungsschule." 8. A. Köthen 1901, P. Schettlers Erben. 3 ℳ. (Empfehlenswert!)

Krause, F., „Die Gliederung in der Erziehungsschule." Dessau und Leipzig. R. Kahle's Verlag. 80 ₰.

Springer, „Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule". 3. Aufl. Breslau 1899, F. Hirt. 3 ℳ.

Götz, L., „Anleitung zum Handarbeitsunterricht." I. 2. Aufl. 1890. 1,45 ℳ. II. 4. Aufl. 1898. 2,75 ℳ. Darmstadt, J. Waitz.

Altmann, E., „Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht." 7 Stufen. Kart. 6,25 ℳ. Soest 1891—92, Nassesche Buchhandlung. Preis der einzelnen Hefte 1 bis 1,50 ℳ. (Nach Inhalt und Form von der gesamten Fachkritik aufs günstigste beurteilt. Der Herausgeber.)

---

[1]) Die Firma führt außer vorzüglichen Lehrmitteln noch handgearbeitete Musterstücke für jedes Lehrfach und schulgerechtes Material für den Handarbeitsunterricht. S. den illustrierten Anhang.

Hoffmann, L., „Anweisung zur Ausführung des Lehrplanes für den Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen des Stadtkreises Straßburg.“ 2. A. Straßburg 1897, Druckerei der „Straßburger Neuesten Nachrichten“, vorm. L. Kayser. 50 Ꝭ.

V. Lektionsentwürfe.[1])

I. **Die Vorbereitung.** Ziel: Die Rechtsmasche (Unterstufe). Allgemeine und besondere Wiederholung sowie theoretische und praktische fallen auf dieser Stufe zusammen. Was gebraucht man zum Stricken? Was ist das? (Eine Lage brauner Baumwolle.) Wieviel Döckchen hat eine Lage? Was ist das? (Ein Knäuel brauner Baumwolle.) Was für Nadeln habe ich? Was für Nadeln habt ihr? Was wißt ihr sonst über meine und eure Nadeln? Wie heißt dieser Finger? Dieser? Wieviel Bewegungen gehören zum Fassen der Arbeiten? Arbeit — faßt! Arbeit — legt! —

II. **Die Behandlung des Neuen.** Die Besprechung und die Ausführung der neuen Arbeit seitens der Lehrerin. Wer hat schon gesehen, wie man strickt? Wie wird das gemacht? Die verschiedensten Antworten, brauchbar und unbrauchbar, legen Zeugnis davon ab, ob die Kinder haben beobachten können oder nicht. Das Brauchbare wird zusammengestellt und eingeprägt. — Jetzt werde ich euch zeigen, wie man strickt. Die Lehrerin hat mehrere Maschenkreise mit Schnur gestrickt. Die letzte Reihe ist angefangen. In der entsprechenden Weise vor der Klasse stehend, sagt sie, die Befehle selbst ausführend: Arbeit — faßt! Hineinstechen (von unten nach oben)! Umschlagen (von rechts nach links)! Durchziehen (von hinten nach vorn)! Abheben (die linke Nadel wird mit dem Zeigefinger der rechten Hand soweit zurückgeschoben, daß die zuletzt gestrickte Masche von derselben abgleitet)! Das wiederholt man mehrmals. Was habe ich zuerst gesagt? (Hineinstechen.) Was dann? (Umschlagen.) Dann? (Durchziehen.) Endlich? (Abheben.) Sprecht das hintereinander! Noch einmal! Du! Du! Nun taktiert selbst! Die Lehrerin strickt nach dem Takte der Kinder solange Rechtsmaschen, bis die Mädchen die einzelnen Bewegungen schnell und sicher hintereinander angeben können. Lehrerin: Beim Stricken geht eine Nadel spazieren. Beim Hineinstechen (noch einmal zeigen) spaziert die Nadel durch das Tor. Beim Umschlagen (zeigen) holt sie sich den Faden zum Spazierengehen ab. Beim Durchziehen (zeigen) spazieren beide durch das Tor zurück. Beim Abheben (zeigen) kommt der Pförtner und schließt das Tor. Was tut die Nadel beim Stricken? Was geschieht beim Hineinstechen? Beim Umschlagen? Beim Durchziehen? Beim Abheben? Wieviel Bewegungen? Nennt sie! Erzählt, was dabei geschieht! Wer weiß, was wir jetzt strickten? Die meisten Kinder werden das Stricken schon vor der schulpflichtigen Zeit zuhause betrieben haben und deshalb wissen, daß man die Arbeitseinheit eine „Masche“ nennt. Einige bringen auch schon den Namen „Rechtsmasche“, den man, obgleich eigentlich verfrüht, ebenfalls annimmt. Lehrerin: Ihr habt recht. Eine solche Verschlingung des Fadens nennt man eine Masche. (Das Wort „Verschlingung“ wird verdeutlicht.) Was ist eine Masche? Warum heißt diese eine „Rechtsmasche“? (Wenn man einen Strumpf rechts macht, so sieht's so aus.) Mache diesen Strumpf links! Mache ihn rechts (das heißt „zum Anziehen recht“)! Wo sieht die Strickerei so aus wie die unserige?

---

[1]) Dem „Unterricht in den Nadelarbeiten in der Erziehungsschule“ von Krause-Metzel, S. 198—202, mit gütiger Erlaubnis der Verfasserin entnommen. Einiges ist geändert.

III. Die Betätigung. a. **Die aufmerksame Erlernung der neuen Arbeit.** Arbeiten austeilen — 1. 2. 3. usw.! Arbeit — fertig! Arbeit — faßt! Hineinstechen! (Führt ein Kind die Bewegung nicht richtig aus, so wird es von der Lehrerin oder einer Helferin unterstützt.) Heraus (die Nadel)! Hineinstechen! Heraus! Hineinstechen! (Die Bewegung wird bis zur Fertigkeit geübt.) Arbeit — legt! (Ruhe.) Arbeit — faßt! Hineinstechen! Umschlagen! (Helfen.) Heraus! Hineinstechen! Umschlagen! Heraus! (Die Verbindung beider Bewegungen wird ebenfalls bis zur Fertigkeit geübt.) Arbeit — legt! Arbeit — faßt! Hineinstechen! Umschlagen! Durchziehen! usw. — Eine Lehrstunde wird nötig sein, um die drei ersten Bewegungen sicher zu üben. Je genauer man es nimmt, desto weniger Schwache und Ungeschickte hat man nachzubringen. In der zweiten Lehrstunde wird dann die Masche fertig gearbeitet und noch eine zweite und dritte.

b. **Die sorgfältige Übung der neuen Arbeit.** Die vier Bewegungen wollen wir jetzt immer hintereinander üben und noch viele Maschen stricken. Wer macht mit? Die Kinder stricken nun Maschen zunächst unter dem Takte der Lehrerin, hierauf, wenn einige Fertigkeit sich eingestellt hat, unter ihrem eigenen. Bald kann dann die Benennung der einzelnen Bewegungen wegfallen und ein „1, 2, 3, 4" an die Stelle treten. Endlich hört das laute Taktieren ganz auf. Die Kinder arbeiten weiter zunächst noch für sich taktierend, dann ohne Takt. Zurückgebliebene werden in dieser Zeit besonders vorgenommen, nachdem man sie sich zur Hand gesetzt hat. Aufs strengste sind die Kinder anzuhalten, die Arbeit sofort zu legen, sobald sie einen Fehler gemacht haben, und es durch Handerheben der Lehrerin anzuzeigen. Sie vertuschen die Fehler gar zu gern und vergrößern dadurch die Arbeit der Lehrerin. Der Mangel an Energie kostet hier wie überall viel Mühe und Zeit. — Wir hatten eben die Arbeit bis zur zweiten Lehrstunde verfolgt. In der dritten wird eine Nadel im Takte abgestrickt. Dann geht es schneller. Jede Stunde wird indes mit der Wiederholung, wie selbstverständlich, und mit dem taktmäßigen Abstricken einer Maschenreihe begonnen. Können einige Kinder bald gut mit der Arbeit fertig werden, so üben sie als Nebenarbeit am Zylinderputzer. Zu ihm werden drei Nadeln (hierzu besonders mitzubringen) mit je dreizehn Maschen aufgenommen.

Der Schluß des Unterrichtes. Arbeit — zusammenstecken! Arbeit sammeln — 1. 2. 3. usw.! Was haben wir heute wiederholt? Was habt ihr neu gelernt? Solche Maschen werden wir am nächsten Male weiter arbeiten, bis ihr sie gut ausführen könnt, dann lernen wir eine andere Masche stricken.

Neuere Sprachen.

A. Französische Sprache.

I. Stellung und Bedeutung.

Wenn man eine neuere Sprache, insbesondere die französische, methodisch betreibt, so verfolgt man einen doppelten Zweck: einen idealen und einen rein praktischen. Einseitige Betonung des einen oder anderen Gesichtspunktes wäre verkehrt. Wie bei dem Betriebe der altklassischen Sprachen, soll auch hier die gesamte Geisteskraft zweckmäßig in Anspruch

genommen und entwickelt werden. Neben dem durch unerläßliche Vergleiche geförderten besseren Verständnis der Muttersprache wird der Sinn für Formenreichtum und Formenschönheit, für Klarheit und Vielseitigkeit des Ausdruckes geweckt und gepflegt. Der Wille wird durch tatkräftiges Erforschen der Sprache und Aneignung der fremden Zeichen, durch Eindringen in deren Wesen gekräftigt, der Verstand durch Betrachten und Vergleichen der grammatischen Formen geschärft; auch das Gefühl kommt nicht nur anfangs bei der Aneignung einer edlen, lautreinen Aussprache, sondern auch namentlich später beim Versenken in die Poesien des Nachbarvolkes zu seinem Rechte. Wie hoch aber der praktische Wert der Bekanntschaft mit einer so weit verbreiteten und hochentwickelten Sprache ist, darf nur angedeutet werden. In dem Zeitalter des Handels und Verkehrs, des Wettstreites um die Güter des alltäglichen Lebens ist es nicht nur dem Staatsmanne und Diplomaten, sondern auch dem Kaufmanne und Geschäftsreisenden von großem Vorteil, die Berichte über die wirtschaftlichen Fortschritte der Franzosen, über ihre Entdeckungen und Erfindungen in der Ursprache lesen und sich mit ihnen hierüber in ihrer Sprache unterhalten zu können.[1])

II. Geschichtliches.

Das Bedürfnis der Deutschen, die französische Sprache zu erlernen, ergab sich zunächst aus den durch die geographische Lage beider Länder bedingten geschichtlichen und politischen Beziehungen, sowie später aus wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Rücksichten. Wollten wir den Anfängen nachgehen, so müßten wir uns bis in die Zeiten der Karolinger oder noch weiter zurückwenden.[2]) Diese Zeit, sowie das ganze Mittelalter, in dem durch die Kreuzzüge, das Ritterwesen und den Minnegesang vielfache Berührungen zwischen Deutschen und Franzosen stattfanden, werden hier schon deshalb nicht besonders berücksichtigt, weil damals von einer auch nur annähernd schulmäßigen Unterrichtsweise keine Rede sein kann. Auch später, im 16. Jahrhundert, ist dies wenig anders. Doch zeigen sich in dieser Zeit öffentliche Unterrichtsgelegenheiten für unser Fach. Während diese einesteils auf Veranlassung vornehmer Bürger in den reichen Handelsstädten entstanden, wurden sie anderenteils von den wegen ihrer Religion vertriebenen Protestanten, die in Deutschland eine neue Heimat gefunden hatten, errichtet. Eine der ersten wurde in Frankfurt a. M. 1554 für reformierte Niederländer veranstaltet; 1592 führte Herzog Ludwig in Tübingen in der hohen

[1]) Prof. Dr. Waetzoldt, Die Aufgabe des neusprachl. Unterrichtes und die Vorbildung der Lehrer. Berlin, Gaertner. 1 ℳ.

[2]) Näheres bietet Wendt, Enzyklopädie des französischen Unterrichtes. 2. Aufl. Hannover, Karl Meyer. S. 13 ff.

der französischen
andern Orten
Dreißigjährigen
sowie die
rungen der
in öffentlichen
bisher nur
gewesen war,
in den höheren
fand. Nachweislich
bis 1750 in
eingeführt.¹)
zösischen
rechten Alter
falls französische
wurde die
Amtliche
Unterrichts
die den
von 1812
war, wurde
gemacht.
der
vom 6.
und eine
welche
fähigt
legt."
27. Mai 1882
Lektüre,
Art.
Lehraufgaben für höhere Schulen
das Mädchenschulwesen vom 31.
druck. Die ersteren sind seit 1901
für die höheren Schulen in Preußen."
Obgleich diese Bestimmungen an den
geändert haben, so betonen sie doch besonders
regelmäßiger Sprechübungen, die sich
realen Sachgebiete des praktischen Lebens
sollen die Übersetzungen gegen die sich
treten. Das Französische wird als
es zulassen. Der französische Unterricht
narien regelte sich bisher nach der
1. Juli 1901 sind an die Stelle der

¹) Genaue, auf sehr
Dorfeld in Reins Enzykl.

2

Geschich
ren
es de
riches.
uvre.
ungen
ritte.

zu-
nter-
bis
gen,
eren
die
ga-
ung
und
che
en
).
3

für Präparandenanstalten und Lehrerseminare" getreten.[1]) Fremdsprachlicher Unterricht wird im Französischen oder Englischen (oder in Latein) erteilt. Bei der Wahl der Sprache sind die besonderen Verhältnisse und Bedürfnisse der betr. Provinz zu berücksichtigen. Ziel des Unterrichtes ist Verständnis nicht zu schwieriger Schriftwerke, sowie einige Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache. Die neuen Bestimmungen betonen besonders folgende Forderungen: Aneignung und Übung einer richtigen und guten Aussprache, deren erste Anleitung in einem Lautierkursus des Anfangsunterrichtes erfolgt; in der Grammatik Beschränkung auf das allgemein Gebräuchliche. Das Hauptgewicht im Unterrichte fällt auf die Lektüre. Sie schließt sich zuerst an ein Lesebuch, dann an Schulausgaben an.

Bei dem Übersetzen ist auf guten deutschen Ausdruck zu halten, hierbei sind die wesentlichen Unterschiede der deutschen und der fremden Sprache hinsichtlich des Sprachbaues und der Ausdrucksweise hervorzuheben. Mündliche und schriftliche Übungen sind an die Lektüre anzuknüpfen. Durch sprachliche Belehrungen und Übungen darf aber die Bedeutung der Lektüre an sich und die Einführung in das Verständnis des Schriftstellers nicht beeinträchtigt werden. — Die schriftlichen Übungen bestehen hauptsächlich in Rechtschreibeübungen, Diktaten, Niederschriften, Zurückübertragungen und Übersetzungen in die fremde Sprache. — Sprechübungen in einfacher Form sind im Anschlusse an die Lektüre sowie an Anschauungsbilder und an Vorgänge und Verhältnisse des Lebens zu betreiben. — Da der Lehrplan der Präparandenanstalt und der des Seminars ein organisches Ganze bilden, so ist der Kursus sechsjährig. Während der ersteren Anstalt bei drei wöchentlichen Stunden im allgemeinen die regelmäßige Formenlehre an der Hand eines Elementarbuches zufällt, hat das Seminar vorwiegend die Syntax zu absolvieren. Jede Seminarklasse erhält wöchentlich 2 Stunden Unterricht. Lehraufgaben:

3. Klasse. Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre. Die Wortstellung — der Gebrauch der Zeiten. Lektüre: einfache Prosaerzählungen; leichtere Gedichte. Die schriftlichen und mündlichen Übungen schließen sich in dieser Klasse ebenso wie in Klasse 2 und 1 möglichst an den Lesestoff an. Der früher gewonnene Wort- und Phrasenschatz ist zu wiederholen und zu erweitern.

2. Klasse. Der Gebrauch der Modi, Infinitiv und Partizip. Kasusrektion. Lektüre: ein leichterer Historiker der Neuzeit; Gedichte.

1. Klasse. Ergänzung und Zusammenfassung der Syntax. Lektüre: Prosaschriftsteller der Neuzeit; Gedichte.

Die Lehraufgaben des Seminars schließen sich an ein geeignetes Übungsbuch und eine Grammatik an. Die Lektürestoffe der 3. Klasse (einfache Prosaerzählungen) sind dem Lesebuche zu entnehmen, oder es werden leichte Schulausgaben gelesen, z. B. **Choix de Nouvelles modernes**, Ausgabe Velhagen & Klasing. (Kleinere Erzählungen zeitgenössischer Schriftsteller. Daudet, Theuriet, Maupassant u. a.) Auch die volkstümlichen Kriegsgeschichten von Erckmann-Chatrian (Histoire d'un Conscrit) dürften für diese Klasse geeignet sein.

Für Klasse 2 (ein leichter Historiker der Neuzeit) wäre auszuwählen: **Boissonnas, Une Famille pendant la Guerre de 1870/71. Halévy, L'Invasion. Ségur, Histoire de Napoléon (1812). Thiers, Expédition d'Egypte.**

---

[1]) S. darüber und über den fremdsprachlichen Unterricht im Seminar sowie die neuen Prüfungsordnungen G. Schöppa, Geh. Ober-Regierungsrat in Berlin, Die amtlichen Bestimmungen. Zehnte Ausgabe fortgeführt bis zum 1. Juli 1905. Leipzig 1905. Dürr'sche Buchhandlung. 1,50 ℳ.

Duruy, Histoire de France. Die Kreuzzüge von Michaud und die Geschichte Karls XII. von Voltaire sind nicht mehr aufzunehmen.

Für Klasse 1 (Prosaschriftsteller der Neuzeit) dürften folgende Autoren in Frage kommen: Daudet (die Tartarin-Romane sind auszuschließen) Lettres de mon Moulin, le Petit Chose. Mérimée, Colomba. Coppé, Les vrais riches. Loti, Pêcheur d'Islande. Feuillet, Le Roman d'un jeune homme pauvre. Ferner die von Herausgebern von Schulausgaben sehr bevorzugten Kriegserinnerungen von Sarcey, d'Hérisson, Halévy, Rousset und den Brüdern Margueritte.

III. Methoden und Lehrmittel.

Der französische Unterricht in den öffentlichen Schulen wurde zunächst in derselben Weise erteilt, wie man in alten Sprachen zu unterrichten gewohnt war.

1. **Die Methode der Grammatisten oder Donatisten.**[1]) 1500 bis 1780. Ohne dem Charakter der lebenden Sprache Rechnung zu tragen, wurde, wie im Lateinischen und Griechischen, ein Redeteil nach dem anderen durchgenommen, Übungen im Deklinieren und Konjugieren waren die Hauptsache, strenge Systematik (daher auch vier regelmäßige Konjugationen wie im Lateinischen) beherrschte den Unterricht, formale Bildung war Hauptsache, gänzliche prinzipielle Trennung der Formenlehre und Syntax; daher sind trotz hoher Anforderungen Vokabelarmut und gänzliche Unfähigkeit im freien mündlichen Ausdruck die Folgen dieses dem Wesen des französischen Idioms ganz fremden Unterrichtsverfahrens.

2. **Die Methode Meidingers** (geb. 1756 zu Frankfurt a. M.). Seit 1780 bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts. Sie war in der 1783 veröffentlichten „Praktischen französischen Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit sehr gründlich erlernen kann“ niedergelegt und bestand darin, daß Meidinger zwar die alte Anordnung nach den Redeteilen beibehielt, daneben aber den Schüler vom 1. Kapitel an mit Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische zu beschäftigen wußte. Um dies vor Behandlung des Verbums zu ermöglichen, mußten die unbekannten Wendungen — anfangs also fast alles — in Fußnoten gegeben werden. Obschon die ganze Art auf Selbsttäuschung beruhte und dabei für formale Bildung wenig heraussprang, erlebte die Grammatik doch 40 Auflagen und blieb lange beliebt. Ein Fortschritt ist darin zu suchen, daß 1. dem Interesse des Schülers Rechnung getragen wird, 2. die Trennung zwischen Formenlehre und Syntax aufgegeben ist und 3. die Aussprache besonders behandelt wird. Eine große Anzahl von Grammatikern folgten dieser Methode mehr oder weniger

[1]) Nach der vielgebrauchten lateinischen Grammatik von Donatus, s. B. III, § 18.

genau, so Daulnoy (1799), Mozin (1802), Hetzel (1799), Grüning (1800), Franceson (1808), Sanguin (1810).

3. **Die Interlinear-Methode.** (Analytisches Französisch.) Während bisher die Grammatik Anfang, Mittel und Ende gewesen war, hieß es jetzt: „Fort mit aller Grammatik! Man gebe zunächst Anschauungen, dann Regeln!" Man fing also mit zusammenhängenden Stücken an (Ev. Johannis, Telemach) und gab dabei die wörtliche Interlinear-Übersetzung. Obschon bereits Comenius, Ratke, Locke, Rousseau und Pestalozzi[1]) für eine Reform des fremdsprachlichen Unterrichtes eingetreten waren und die zweite Sprache entweder in Verbindung mit den Realien[2]), oder wie die Muttersprache zu lehren empfahlen, blieb es praktischeren Naturen vorbehalten, dieser Methode weiteren Eingang zu verschaffen. Jacotot (1770—1840)[3]), Hamilton (1769—1831) und Dumarsais († 1756) entwickelten die Theorie dieser „méthode raisonnée", welche unter dem Namen Interlinear- oder analytische Methode in Deutschland seit Anfang des 19. Jahrhunderts bekannt und verbreitet worden ist. Da die Grammatik an den Text geknüpft werden muß, und sich nicht immer die geeigneten Anknüpfungspunkte für die folgerichtig zu behandelnden Formen vorfinden, während wieder andere gewaltsam erklärt werden müssen, nennt sie Mager „eine in Unordnung geratene Grammatik und Onomatik", ein Durcheinander von Belehrungen, welches der Fassungskraft eines jungen Menschen zu viel zumutet. Vertreter dieser Methode sind außer den Begründern: Grandmottet (1799), De la Veaux, der auch auf gute Aussprache dringt, Hetzel, Mahn (1830), Judä (1841), Boltz (1858), Booch-Arkossy (1860), Oppenheim (1862). Auch in den Toussaint-Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefen, sowie in den neusten Reformschriften (s. u.) hat die analytische Methode Verwendung gefunden.

---

[1]) S. Schwanengesang XIV, 22, 49 ff. 65. — Ausg. Seyffarth.

[2]) S. Raumer. Gesch. d. Päd. III, 63 ff.

[3]) Jacotot ließ der wörtlichen eine dem Geiste der deutschen Sprache angemessene freiere, gefällige Übersetzung nachfolgen. — Jacotot war Artillerieoffizier Subrektor am Polytechnikum zu Paris, seit 1818 Dozent an der Universität zu Löwen. Unter dem Schlagworte: „Tout est dans tout; toutes les intelligences sont égales" begründete er seine zunächst auf den Leseunterricht in der Muttersprache „Langue maternelle" (1823), dann auf Mathematik, Musik und fremde Sprachen (Langues étrangères [1829]) angewandte Methode „des allgemeinen Unterrichtes". Fénelons „Télémaque" ist ihm Muster, Ziel und Ausgangspunkt. Die erste Seite soll so lange betrachtet, geübt und wiederholt werden, bis sie unbewußtes Eigentum des Schülers geworden ist, ebenso soll das ganze Werk Kristallisationspunkt für das gesamte Wissen bilden nach dem Grundsatze: „Apprends bien un livre et rapportes-y tous les autres."

4. **Die Seidenstückersche Methode**, begründet von dem **Rektor Joh. Heinr. Phil. Seidenstücker** (1765—1817) in Soest. Sie förderte den französischen Elementarunterricht ganz wesentlich. Der sprachlich und methodisch gebildete Schulmann erkannte die Vorzüge und Mängel der bisherigen Unterrichtswege, hielt jene fest und schied das Wertlose aus. Sowohl hinsichtlich der Auswahl, als auch der Behandlung suchte er sich dem jugendlichen Alter anzubequemen. Er beginnt sofort mit ganzen Sätzen, zu denen die Vokabeln vorher gelernt sind, und versetzt den Lernenden in seine nächste Umgebung: Familie, Haus, Garten, Stadt, Verwandtschaft rc. Jede Lektion bringt wenig Neues, bietet französische und deutsche Übungsstücke und bemüht sich, den Vokabelschatz durch Wiederholung zu befestigen. Als Mängel — besonders für höhere Schulen — erkannte man die zu geringe Berücksichtigung der Aussprache und systematischen Grammatik, sowie die inhaltslosen Einzelsätze. Außer Ahn, dessen „Praktischer Lehrgang" (1834) über 200 Auflagen erzielte, arbeiteten Van den Berg (1840), Seyerle (1849), Albrecht, Plate u. a. im Sinne Seidenstückers. — Hauschild legte dabei besonderen Wert auf die regelmäßige Wiederkehr der Vokabeln und nannte deshalb seine Unterrichtsweise die „kalkulierende Methode".

5. **Die Methode von Dr. Carl Ploetz** (1819—1881). Sie zeigt wesentliche Verbesserungen der Methode Seidenstückers. Sie bestehen in genauer Berücksichtigung und sorgfältiger Eingliederung der Aussprache, sorgsamer Auswahl der Vokabeln und deren Verwendung zu Sätzen aus der Geschichte, Geographie und anderen Unterrichtsgebieten; bündiger Fassung und kluger Verteilung der Grammatik, Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schulgattungen. Als Mängel lassen sich anführen die zusammenhangslosen, oft inhaltlich für die betreffenden Schüler zu schwierigen, ihrem Ideenkreise fernliegenden, das Interesse am Inhalt deshalb ertötenden Sätze, die fehlende wissenschaftliche Begründung der Spracherscheinungen und die Beschränkung der freien methodischen Maßnahmen des Lehrers. Die Ploetzschen Bücher gehören noch heute in der von Dr. Gustav Ploetz und Dr. Kares hergestellten Umarbeitung zu den verbreitetsten. Ergänzungen hierzu schrieben Prof. G. Wolpert (Militia) und Prof. Wilh. Bertram. Auch die Bücher von Heiner, Tröger und Pünjer folgen, abgesehen von gewissen subjektiven Abänderungen, dieser Methode.

6. **Die genetische Methode**. Die Resultate der wissenschaftlichen Sprachforschung, welche sich an die Namen Diez, Raynouard, Fuchs, Pott, Schleicher knüpfen, suchte **Mager** (1810—1858) in seiner genetischen Methode der Schule dienstbar zu machen. Er begründete seine auf Herbart gestützten Grundsätze in „Moderne Humanitätsstudien", „Der schulmäßige Unterricht in fremden Sprachen" und „Die

genetische Methode des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen" und zeigte sie praktisch in seinem „Französischen Elementarwerke". Dessen Kennzeichen sind: 1. Anfang mit der regelmäßigen Konjugation, überhaupt Bevorzugung des Verbums; 2. Aufnahme inhaltvoller, womöglich klassischer Sätze; 3. Berücksichtigung der Etymologie, der Gallizismen und Germanismen; 4. Forderung einer nationalen Aussprache; 5. Erklärung der wichtigsten Lautveränderungen. Die Grammatiken von Hirzel, Bernh. Schmitz, Schifflin, Städler, Hölder (1865), Körting (1872), Lücking, Collin und Steinbart lassen sich als Vertreter dieser wissenschaftlichen Richtung anführen.

7. **Der fremdsprachliche Anschauungsunterricht.** Den Grundsätzen von Ratke, Comenius, Basedow u. a. folgend, suchte man seit etwa 40 Jahren das Anschauungsprinzip auf den neusprachlichen Unterricht zu übertragen. A. F. Louvier veröffentlichte 1860 einen Aufsatz „Über Naturgemäßheit im fremdsprachlichen Unterricht" und ließ den theoretischen Ausführungen praktische Lehrbücher folgen; Ducotterd verlangte 1868 unter Hinweis auf die Mißerfolge der Übersetzungsmethode „Sprechen und Schreiben: das ist es, wohin wir den Schüler zu führen haben", und schrieb zur Verwirklichung seiner Forderungen: Die „Anschauung auf den Elementarunterricht der französischen Sprache angewendet". Später traten die Gebr. Lehmann auf den Plan, um in ihrem „Lehr- und Lesebuch nach der Anschauungsmethode mit Bildern" diesen Unterricht weiter zu verbreiten. Diese Methode ist naturgemäß, belebt den Unterricht, verringert die Belastung des Gedächtnisses, meidet die aus dem Hinübersetzen entstehenden Nachteile und fördert die Lernlust, stellt aber hohe Anforderungen an die sprachliche und didaktische Durchbildung, sowie an die physische Kraft des Lehrers. Bohm, Kuhnow, Maillard, Schieß, Ducotterd und Mardner haben schon früher Lehrbücher geschrieben. Die gegenwärtige Methodik des neusprachlichen Unterrichtes benutzt die Anschauung als Hilfsmittel des Anfangsunterrichtes. Die Aneignung des ersten Wortschatzes und die Gehör- und Sprechübungen auf konkreter Grundlage werden durch die sinnliche Anschauung vermittelt. Der Lernende steht der fremden Sprache gegenüber wie das Kind der Muttersprache. Auf dem Wege der natürlichen Spracherlernung (vergl. den deutschen Anschauungsunterricht), unter Vermeidung der muttersprachlichen Bezeichnungen werden die fremdsprachlichen Wörter angeeignet. Während die meisten Methodiker des französischen Anfangsunterrichtes der Meinung sind, daß sich der fremdsprachliche Wortschatz leichter und sicherer einpräge ohne das Medium der Muttersprache, fehlen auch wichtige gegnerische Stimmen nicht. So weist von Sallwürk nach, daß beim Anschauen eines Dinges die schon gewohnte muttersprachliche Bezeichnung unwillkürlich auftaucht.

Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen der ersten Erlernung der Muttersprache und der später auftretenden fremden Sprache. Andere, z. B. von Roden, betonen die Bedeutung des gedruckten Wortes für die gedächtnismäßige Aneignung. Als Anschauungsmittel werden Bilder und Gegenstände der engeren und weiteren Umgebung des Lernenden gebraucht, während auf der Mittel- und Oberstufe die französischen „Realien“ auftreten. Boerner, Heine, Roßmannn und Schmidt, Louise Spies, Bechtel, Kron, Durand, Kasten, Thora Goldschmidt und andere haben die Hölzelschen Bilder zur Grundlage des Unterrichtes verwandt. Die älteren Strübingschen und Wilkeschen Bilder sind von Kuhnow und von Bohm benutzt worden. (Genaueres über Theorie und Praxis des französ. Anschauungsunterrichtes siehe bei der Literaturangabe.)

IV. Die Reform des neusprachlichen Unterrichtes.

Die Reformbestrebungen nahmen vor etwa 25 Jahren ihren Anfang und bezogen sich zunächst auf die Beseitigung der Mängel, die beim alt- und neusprachlichen Unterrichte in höheren Schulen ersichtlich wurden. Man fand, daß die Unterrichtsergebnisse häufig der von Lehrern und Schülern aufgewandten Zeit und Mühe nicht entsprachen. Man suchte nach den Ursachen der mangelhaften „grauenhaften“ Schulaussprache, der sich in den Oberklassen zeigenden groben grammatischen Fehler, sowie besonders der Unbeholfenheit im Auffassen und Wiedergeben des gesprochenen Wortes, also im mangelhaften Beherrschen des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes. Umgekehrt erkannte man gerade diese Fähigkeit als eine Hauptsache beim Betriebe einer lebenden Sprache, — eine Kunst, die durch die wachsenden Verkehrsverhältnisse immer nachdrücklicher gefordert würde und nach Möglichkeit erreicht werden müsse.

Der geschichtliche Entwickelungsgang der Reformbewegung hat seinen Grund und Ausgang 1. in dem gewaltigen materiellen und geistigen Aufschwung Deutschlands seit dem großen Kriege 1870/71, 2. in der als „brennende Tagesfrage“ auftretenden „Überbürdungsfrage“, bei welcher der „alten“ Methode eine wesentliche Mitschuld beigemessen wurde (Bierbaum, Die Reform des fremdsprachl. Unterrichtes, Cassel 1886. Preyer, Naturforschung und Schule, Stuttgart 1887), und 3. in der überraschenden Entwickelung der Lautphysiologie (Phonetik), deren Ergebnisse der neusprachlichen Praxis direkt zugute kamen. — Den ersten Anstoß gab im Jahre 1875 der Gymnasialdirektor Heinrich Perthes in seinem Werke: „Zur Reform des lateinischen Unterrichtes.“ Seine Gedanken und Vorschläge wurden von den Neuphilologen aufgenommen und erweitert. Die entstehende neusprachliche Phonetik sicherte ihre Wirkung

auf dem Gebiete der neueren Sprachen. Auf Grundlage der Arbeiten Brückes (1856), Merkels (1857) und seit dem grundlegenden Werke von Helmholtz über die Tonempfindungen haben sich in der Gegenwart zwei Richtungen in der Phonetik gebildet, die meist in engster Fühlung mit der unterrichtlichen Praxis stehen: eine deutsche und eine skandinavisch-englische. Die Ausstellungen richteten sich zunächst nicht gegen den gesamten Unterricht, sondern nur gegen die übliche Methode der Aussprachelehre (Ploetz). „Die Aussprache des Englischen und Französischen, welche bis jetzt in der großen Mehrzahl unserer Schulen gehört wird, ist wahrhaft grauenvoll". (Trautmann.) Der letztere Ausdruck wurde geradezu zum Schlagwort. Hatte sich die Kritik bisher nur gegen die Aussprache gerichtet, so erschien 1882 unter dem Pseudonym Quousque tandem (Vietor, damals mit Kühn Lehrer an der Oberrealschule in Wiesbaden) die Broschüre: „Der Sprachunterricht muß umkehren," die in der Folgezeit eine solche Wirkung hervorrufen sollte, daß ihr Erscheinen als der Beginn der Reformbewegung angesehen wird. Sie enthält mehr eine satirische Kritik der bestehenden Methode, als praktische Vorschläge. In den Forderungen: die genaue Kenntnis des Lautorganismus führt zur richtigen Aussprache, Übersetzen ist eine Kunst, die nicht in die Schule gehört, Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch und eine naturgemäße Methode der Spracherlernung vereinigten sich mit Vietor Männer wie Sweet, Trautmann, Rambeau, Beyer u. a., während Methodiker jene in der Praxis verwerteten. Unter diesen nehmen z. B. Klinghardt, Bierbaum, Walter, Quiehl, Beyer, Roßmann und Schmidt eine extreme Stellung ein, während Hornemann, Breymann, Ohlert, Ulbrich, Ricken, Kühn zu den gemäßigten Reformern zählen. Andere nehmen eine vermittelnde Stellung ein, wie Schäfer, Boerner u. a.

Gegen die Reform in reiner Gestalt erhoben Einspruch Eidam, Tanger u. a. In der Gegenwart mehren sich die Spuren einer beginnenden Reaktion, die Übertreibungen und Auswüchse einschränkt und zurückweist, wie z. B. Münch und Glauning, Tobler, Koschwitz, Wehrmann und Baerwald. Durch die neusten Berechtigungen der Realanstalten ist dem Unterricht in den neueren Sprachen die hohe erziehliche Aufgabe zugefallen, den alten Sprachen ein gleichwertiges Bildungsmittel entgegenzustellen. „Dazu bedarf es einer Vertiefung, einer Verinnerlichung des Unterrichtes, wie sie nur wissenschaftlicher Geist und wissenschaftliche Auffassung gewähren" (Koschwitz). Genaueres über den Verlauf der Reformbewegung s. u. Reformliteratur. — Ein vollständiges Verzeichnis der von 1876—1899 erschienenen Reformschriften enthält die verdienstvolle Arbeit von Breymann, Die neusprachliche Reform-Literatur von 1894 bis 1899. 2 Bde. Leipzig. Georg Böhme.

Folgende Forderungen sind nahezu allgemein gebilligt:

A. Im Hinblick auf die psychologischen Grundlagen:

1. Dem Schüler werden schon im Anfangsunterrichte zusammenhängende, inhaltsvolle Stücke in mustergültiger Form, wenn möglich unter Benutzung realer Gegenstände oder guter Abbildungen, dargeboten.

2. Im ersten Jahre ist der Unterricht mehr Zweck der Erregung innerer Teilnahme, als Aneignung sprachlicher, insbesondere grammatischer Elemente.

3. Nicht einzelne Vokabeln, sondern Sätze und Wendungen werden anfangs eingeprägt, erst später tritt das Vokabellernen ein.

4. Die Aussprache gründet sich möglichst auf lautphysiologische Gesetze; der Unterricht in der Aussprache gehe von der Lautlehre, wenn nötig, auch unter Benutzung der Lautschrift aus.

B. Mit Rücksicht auf das praktische Bedürfnis:

1. Nicht Aneignung der Grammatik, sondern der lebendigen Sprache ist Ziel des Unterrichtes.

2. Übersetzungen aus dem Deutschen sind möglichst zu beschränken, im Elementarunterrichte besser ganz zu meiden.

3. Die Lektüre soll mehr praktische, die Eigentümlichkeit Frankreichs und seiner Bewohner betreffende als literarische Bedürfnisse berücksichtigen.

4. Freier mündlicher und schriftlicher Ausdruck ist nach Möglichkeit zu fördern.

Hinsichtlich der unter A. 4 erwähnten Lautphysiologie und Phonetik bezw. phonetischen Umschrift sind die Meinungen noch nicht ganz geklärt. Während sie von manchen Seiten (Vietor, Quiehl u. a.) zur Gewinnung einer sicheren Grundlage als unerläßlich betrachtet wird, fürchten andere Verwirrung, Benachteiligung der Orthographie und nutzlose Zeitverschwendung. Sicher ist, daß der Lehrer gründlich mit der Phonetik vertraut sein muß, und daß sie in Gegenden mit fehlerhafter Lautierung die besten Dienste leistet und am schnellsten und sichersten zum Ziele führt. Die amtl. Best. (Lehrpläne und Lehraufgaben von 1892) fordern:

„Auszugehen ist auf der Anfangsstufe für Französisch und Englisch von der Anleitung zu einer richtigen Aussprache unter Vermeidung von allgemeinen Aus-

spracheregeln und unter Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift."

Ähnlich sprechen sich die „Mai-Best." von 1894 S. 26 b, 1 aus. Vergl. auch die neuen Best. v. 1. Juli 1901.

V. Methodischer Betrieb.

Aufgabe einer fruchtbaren Methode muß es sein, unter Beobachtung aller bisher gemachten Erfahrungen bei gleichzeitiger und gleichmäßiger Berücksichtigung der Forderungen der Psychologie, der Eigentümlichkeit der fremden Sprache und der Anforderungen des praktischen Lebens möglichst schnell dauernd gesicherte, den Schüler zum Weiterstreben anreizende Kenntnisse und Fertigkeiten zu erzielen. Weiterhin wird es für die Wahl der Methode bestimmend sein, ob man jüngere oder ältere Kinder habe, Knaben oder Mädchen, Schüler, die nur eine oder mehrere fremde Sprachen, und von solchen alte oder neue studieren. Nach allen diesen Gesichtspunkten wird die Zahl der Stunden zu bemessen, die Methode und das Lehrbuch zu wählen sein. Gewisse, hier näher hervorzuhebende Rücksichten werden in allen Fällen walten müssen. Hierzu gehört

1. **Die Aussprache.** Diese soll „richtig", d. h. so beschaffen sein, daß sie sich von der geborener Franzosen wenig unterscheidet (möglichst „national"). Oft und laut ist früher über die schlechte Schulaussprache geklagt worden. In den letzten 20 Jahren ist vieles besser geworden. Vorgearbeitet werden muß schon in dem gesamten deutschen Unterrichte durch die korrekte Schulaussprache. Wenn hier Ohr und Mund gehörig geübt sind, sodaß die Schüler helle und dunkle Vokale, stimmhafte und stimmlose Konsonanten leicht und sicher unterscheiden lernen und diese mit den dem Laute entsprechenden, gehörig geschulten Organe hervorzubringen vermögen, so wird die fremde Aussprache sich minder schwierig übermitteln lassen, als bei wenig sorgfältiger Behandlung der Muttersprache. Hierbei ist besonders auf die in unserem Vaterlande so oft schwankende, örtliche Eigentümlichkeit zu achten; die den betreffenden Gauen eigenen Verstöße (d = t, j = g, r = hh) müssen vor allem bei Übermittelung der fremden Laute aufs peinlichste berücksichtigt werden. Selbstverständlich muß die Aussprache des Lehrers frei von solchen dialektischen Lautfehlern sein. Manche Methodiker glauben unter Benutzung von Lauttafeln, auf denen die dem französischen Idiom eigenen Laute (j, ng, an, on, in) durch besondere phonetische Zeichen dargestellt sind, am schnellsten und sichersten zum Ziele zu gelangen, andere schließen die phonetische Umschrift aus, weil sie zeitraubend und verwirrend wirke; zum Ziele führt der eine Weg und auch der andere.

Zunächst gilt es, die einzelnen Laute unter Hervorhebung der besonders schwierigen zu üben. Einzel- und Massenunterricht wechselt ab, schwerfällige oder mit kleinen Sprachfehlern behaftete Schüler werden besonders berücksichtigt. Nach Behandlung der Stimmlaute, bei denen kurze und lange, offene und geschlossene, dunkle und helle Mischlaute zu unterscheiden sind, entsteht das übersichtliche Vokaldreieck; Musterwörter, welche diese Laute ohne bisher unbekannte Lautverbindungen enthalten, dienen zu weiterer Befestigung und Einübung, die so weit fortschreitet, daß diese „Muster- oder Normalwörter" später sichere Hilfen zur Einübung von lautgleichen Vokabeln bieten können. Ebenso kommen die „Geräuschlaute" oder Konsonanten nach ihrer Verwandtschaft v — f, z — s, j — ch; b — p, d — t, g — k unter Hervorhebung der unterscheidenden Eigentümlichkeiten an die Reihe, auch sie werden in dem Lautsystem übersichtlich zusammengestellt. Mehrsilbige Wörter und kleine Sätze dienen zur Gewöhnung an den französischen Satzton (Akzentuation), ebenso führt sich die Bindung (Liaison) ein. Wie im Deutschunterrichte scheint sich auch im französischen Anfangsunterrichte die gleichzeitige Ausnutzung des Auges und Ohres zu bewähren. Auf die Persönlichkeit des Lehrers kommt hier vieles an.

Der „Lautkursus" soll im ersten Monate erledigt werden, doch wird man nebenher — von der 2. Woche an je eine halbe Stunde — dem eigentlichen Unterrichte zuwenden: einmal, um die Kinder nicht zu ermüden, dann aber, um nicht zu viel Zeit für Aneignung der wirklichen Sprache zu verlieren. Doch ist der Aussprache auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe, sowie bei jedem Zweige des französischen Unterrichtes die größte Sorgfalt zuzuwenden. Gewisse Schwierigkeiten sind immer wieder heranzuziehen, kleine Reime, welche die Schwierigkeiten einschließen (Du pain sec et du fromage u. s. w.), sind einzuüben und zu wiederholen, gleich und ähnlich klingende Wörter oder Redensarten sind zusammenzustellen (Milan — mille ans; vingt coeurs — vainqueurs; à Paris — il n'a pas ri). Übungen im längeren Vor- und Nachlesen, im Rezitieren und Konversieren (s. u.) sind vorzunehmen. Nicht minder werden die so wichtigen Gehörübungen fortgesetzt: sei es, daß anfangs schon Bekanntes, später Unbekanntes (kleine Geschichten) vom Lehrer erzählt wird, sei es, daß die Schüler unter sich im Beisein des Lehrers derartige Übungen vornehmen.[1])

2. **Die Lektüre.** Falls man nicht vorzieht, die ersten Wortreihen auf dem Wege der direkten Anschauung (s. o.) zu gewinnen, bildet das Lesestück den Ausgangs-, Mittel- und Schwerpunkt des französischen Unter-

[1]) Näheres s. in Wendts Enzyklopädie des französischen Unterrichtes. 2. Aufl. S. 127—138, 201—205, 253—259.

richtes. Es soll inhaltlich den Kindern schon bekannt sein, oder sich auf ganz bekannte Verhältnisse der Umgebung (Schule, Haus) beziehen. Am besten wird es zunächst durch Vor- und Nachsprechen (einzelne Schüler, Abteilung, Klasse), wort- und satzweise, bei geschlossenem Buche eingeprägt, dann durch Vor- und Nachlesen gesichert und befestigt. Durch Zerlegung in Fragen und Antworten, durch grammatische Übungen (s. u.) wird das anfangs kurze Stück immer noch mehr zum Eigentum gemacht. Erst dann werden die „Vokabeln“ und zwar anfangs in der Schule als solche gelernt und nach und nach zu Form- und Satzbildungen verwendet.

Nachdem das Musterstück so aufs ausgiebigste verwertet ist, können auf der 4. Stufe noch einige von gleicher Schwierigkeit geboten werden (vergl. Wendts Lese-, Lehr- und Übungsbuch der französischen Sprache). Diese sollen die grammatischen Erscheinungen, auch wohl den Vokabelschatz wiederspiegeln und so die Verinnerlichung des Sprachstoffes vollenden helfen.

In dem Maße, wie Vokabelschatz, Kenntnis der Grammatik, Sprachgefühl und Sprachkraft wächst, nimmt auch das Lesestück an Umfang und sprachlichen Schwierigkeiten zu. Schon auf der Mittel- und noch mehr auf der Oberstufe berücksichtigt es die Eigentümlichkeiten Frankreichs nach Land und Leuten, Sitten und Gewohnheiten, geschäftlichen, literarischen und kulturellen Verhältnissen.

Nach und nach wird so der Schüler befähigt, selbständig leichtere Stücke mit Hilfe des Wörterbuches zu lesen und sie sich sprachlich und inhaltlich anzueignen. Bei der Wahl des Lesebuches ist zu entscheiden zwischen solchen, die gleichzeitig als Leitfäden für Grammatik dienen wollen, und solchen, die den Gebrauch einer besonderen Grammatik voraussetzen und nebenher zur Belebung und Bereicherung, sowie als Mittel zu Konversationsübungen gebraucht werden können.

3. **Grammatik.** Nicht Grammatik, sondern Sprache soll gelehrt werden; diese ist Zweck, jene nur unentbehrliches Mittel. Daher soll die Grammatik nicht — wie früher so oft — ungebührlich in den Vordergrund gedrängt werden, sie soll nie getrennt von der Sprache behandelt werden; ihre Gesetze sind auf induktivem Wege zu gewinnen, und ihr Umfang ist auf ein dem praktischen Zwecke und der zur Verfügung stehenden Zeit entsprechendes Maß zu beschränken. Die amtlichen Best. haben das Maß der Grammatik für jede Schulkategorie genau bestimmt und die Stoffe auf die einzelnen Klassen entsprechend verteilt. Unentbehrlich ist die Formenlehre einschließlich der unregelmäßigen (archaischen) Verba, letztere, wenn es geboten erscheint, in weiser Beschränkung. Aus der Syntax hat man je nach Maßgabe der Unterrichtszeit hinzuzulegen, beginnend mit den wichtigsten Regeln über die Zeiten und Moden und die Wortstellung,

weiter aufbauend die Syntax der einzelnen Redeteile (hervorzuheben das Pronomen) und schließend mit den Feinheiten der Satzlehre unter besonderer Berücksichtigung der Germanismen und Gallizismen. Damit Grammatik und Sprache einheitlich in den Gedankenkreis treten, sich hier möglichst festsetzen und sich später mit dem vorhandenen Sprachschatze verschmelzen, ist das grammatische Gesetz dem Lernenden möglichst häufig an Sprachstücken vorzuführen. So fordern auch die „Mai-Best." von 1894:

„Anschluß an ein Lesebuch, das die Lektüre von vornherein in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellt und die allmähliche Erwerbung elementarer grammatischer Kenntnisse aus den Lesestücken hervorgehen läßt."

Unermüdliche, möglichst vielseitige mündliche und schriftliche Einübung, sowie streng geregelte Wiederholung sorgt für sicheres Behalten; alle Vorfälle bieten reichliche Gelegenheit zur Verwertung der grammatischen Kenntnisse. Nur wenn diese zum unverlierbaren Eigentum der Schüler geworden sind, sodaß er frei und leicht über sie verfügt, haben sie Wert für ihn — darum wenig, aber das Wenige gut.

4. **Wortschatz.** Vorbedingung zum Gebrauch und zur praktischen Anwendung einer fremden Sprache ist der Besitz eines möglichst umfangreichen, nach wohl berechneten Rücksichten gewählten Vokabelschatzes. In der alten Schule ging das Einprägen der Wortbedeutung der Aneignung der Sprache (dem Übersetzen) voraus. Die heutige Methode verlangt, daß sich der Schüler das Wort mit dem Begriffe zugleich (Anschauungsunterricht) oder auch im sprachlichen Zusammenhange (Ausgang vom Lesestück) aneigne. Bei der Auswahl des Wortschatzes soll die Rücksicht auf das praktische Leben walten. Man ist ratlos im fremden Lande, wenn man zwar die Bedeutung der in der griechischen und römischen Geschichte und Geographie vorkommenden Wörter kennt, aber die Dinge der nächsten Umgebung, die sich auf Wohnung, Kleidung, Essen, Trinken und andere Bedürfnisse des täglichen Lebens erstrecken, nicht sicher und korrekt zu benennen weiß. Man half sich daher zunächst mit „Vokabularien", die nach solchen praktischen Gesichtspunkten geordnet waren, heute läßt man sich bei der Gesamtanlage eines Buches von solchen praktischen Gesichtspunkten leiten.

Im Elementarunterrichte nimmt man auch wohl Rücksicht auf die Aussprache, auf die Verwandtschaft mit deutschen Wörtern (fenêtre, bal, rare), später ist stets auf die etymologische Verwandtschaft hinzuweisen (chasser, le chasseur, la chasse). Auch die wichtigeren Lautregeln lerne der Schüler behufs klarer Auffassung und leichter Aneignung kennen; z. B. s wird durch den Accent circonflexe ersetzt: Magister = maître, fenestra = fenêtre, deutsches l wird zu u: fauteuil = ahd. faltstul, faucon = Falke.

Die Aneignung der Vokabeln geschieht anfangs in der Klasse durch Vor- und Nachsprechen, durch Lesen und Schreiben. Neben dem mechanischen ist auch das judiziöse und ingeniöse Gedächtnis zu Hilfe zu nehmen (peut-être = kann sein = vielleicht; printemps = primum tempus etc.). Auch hat man dafür zu sorgen, daß die Wörter sich dem Ohre genau einprägen: nicht nur, wenn der Schüler das Wort sieht, nein, auch wenn er es hört, muß er die Bedeutung wissen, und zwar nach und nach so sicher, daß er es nicht erst zu übersetzen braucht.

Man nehme daher möglichst oft Übungen vor, durch welche der Schüler zu unmittelbarer Betätigung der Sprache veranlaßt wird. Man läßt z. B. Dinge, Personen, Eigenschaften, Tätigkeiten nach gewissen Kategorien (Ort, Zeit, Umstände) angeben, man läßt das Gegenteil nennen, fordert zu Satzbildungen auf ꝛc. — Das „Vokabelabfragen" im alten Sinne ist soviel wie möglich zu beschränken. Die Befestigung der Vokabeln erfolgt zunächst durch deren Verwendung bei mündlichen und schriftlichen Übungen, durch Zusammenstellung nach den oben genannten Gesichtspunkten, sowie durch streng geordnete, regelmäßige Wiederholungen.

5. **Die Konversation.**[1]) Der Vokabelschatz bildet neben der in diesem Falle nur beschränkt anzuwendenden Grammatik die Grundlage und Vorbedingung für eine möglichst große Gewandtheit im mündlichen Gebrauch der Sprache. Die „Allg. Best." stellen schon an den Mittelschüler die Aufgabe, „sich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Lebens einigermaßen zu verständigen;" die Lehrpläne erweitern diese Forderungen und geben gleichzeitig die den Forderungen der Reform entsprechenden Weisungen:

„An den Lautierkursus haben sich alsbald die ersten Versuche im Anschluß an den umzuformenden Lesestoff des methodisch angelegten Elementar- und Lesebuches anzulehnen, welches propädeutisch die Grundlage für Grammatik, Lektüre, mündliche und schriftliche Übungen zu bilden hat. — Auf Aneignung eines festen, von Stufe zu Stufe zu erweiternden und auch auf den Gebrauch im täglichen Verkehr zu bemessenden **Wort**- und **Phrasen**schatzes in der französischen Sprache ist auf allen Stufen streng zu halten. Dieser Schatz ist durch fortgesetzte mündliche und schriftliche Verwertung in sicheren Besitz umzuwandeln. Besondere, die Lektüre und das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigende Vokabularien können gute Dienste leisten. — So betrieben (keine Stunde ohne kurze Sprechübungen), werden die letzteren den übrigen Unterricht wesentlich unterstützen und als grundlegende Vorbereitung auf die nur im Verkehr mit Franzosen zu erwerbende volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch dieser Fremdsprache ihren Zweck erfüllen."

Hieraus folgt, daß diese wichtigen Übungen nicht — wie früher — nur auf der Oberstufe vorgenommen werden sollen, sondern daß sie den Unterricht von den ersten Wochen auf Schritt und Tritt begleiten sollen.

[1]) Enzykl. S. 180, 237, 326 ff.

Es handelt sich hier nicht bloß um Entwickelung der Sprachkraft, sondern eben so sehr um die Empfänglichkeit und Ausbildung des Ohres, sowie um die Entfaltung und Pflege der Gabe, sich schnell zu beherrschen und der richtig aufgefaßten Frage die entsprechende Antwort ohne Zögern und mehrmaliges Ansetzen schnell folgen zu lassen. Hierin den Schülern zu einer den Umständen entsprechenden, möglichst großen Fertigkeit zu verhelfen, ist eine ebenso schwierige als dankenswerte Aufgabe. Bei phlegmatischen Schülern wird auch das bescheidenste Maß dankbar anzunehmen sein, während solche Schüler, die in der Grammatik nicht allzu sicher sind, hierin oft Besseres leisten.

Die Übungen schließen sich auf der Unter- und Mittelstufe am natürlichsten und besten an die Lesestücke an. Diese werden vom Lehrer — der natürlich die Sprache genügend beherrschen muß — satzweise in Fragen verwandelt und von den Schülern zunächst bei geöffnetem, später mit geschlossenem Buche beantwortet; dabei ist das mechanische, äußerliche, trockene Abfragen, das „Zerpflücken“, zu vermeiden. Nach und nach lernen diese die Stücke selbst in Fragen zerlegen und aus dem Buche die richtigen Antworten erteilen. Ab und zu werden auch nach gewissen Kategorien (classe, école, maison, jardin etc.) geordnete Wörter gegeben, bezw. von den Schülern in gemeinsamer Arbeit unter Leitung des Lehrers gefunden, die dann zu Satzbildungen und Sprechübungen ausgenutzt werden. Eine ganze Reihe von Redensarten eignen sich die Schüler während des Unterrichtes an, wenn der Lehrer alle Anordnungen, Befehle, Fragen 2c., die sich auf den Unterrichtsbetrieb oder das Schulleben beziehen, in französischer Sprache gibt, also: levez-vous, asseyez-vous, va au tableau noir, ouvrez les fenêtres etc. etc. Später erzählt man auch den Kindern noch unbekannte, kleine Anekdoten und Geschichten in französischer Sprache und überzeugt sich durch Fragen oder Nacherzählen (anfangs deutsch), wieviel von den Kindern verstanden ist. Die zweckmäßig betriebene Konversation ist ein vorzügliches Mittel, den Unterricht lebensvoll und fruchtbar zu machen, die Geister zu wecken und zu beleben. Die rechte Probe ihrer Fertigkeit werden die Schüler erst dann machen, wenn sie mit geborenen Franzosen verkehren.

6. **Schriftliche Übungen.**[1]) Nicht nur das gesprochene, sondern auch das geschriebene Wort soll der Schüler in seine Gewalt bekommen, wenn er es zu einer gewissen Sprachbeherrschung bringen will:

„Rechtschreibeübungen sind von unten auf regelmäßig anzustellen und behufs Gewöhnung auch des Ohres als Diktate bis in die oberen Klassen fortzusetzen .... Auf den oberen Klassen empfehlen sich besonders auch Übungen im Rückübersetzen. Diese Rückübersetzungen

[1]) Enzyklop. S. 190, 244, 334 ff.

bilden den **Übergang** zu freien Arbeiten, Briefen, Inhaltsangaben, kürzeren geschichtlichen Darstellungen in der Fremdsprache."

Diese Weisungen der „Lehrpläne" betonen die Wichtigkeit der Schreibfertigkeit, erinnern an deren Vielseitigkeit und weisen auf das Endziel hin: „Orthographischer Anschauungsunterricht" sei die Losung der Unterstufe. Keine Vokabel wird eingeprägt, ohne daß auch gleichzeitig deren Orthographie mitgelehrt wird. Abschreibeübungen, die durch Angabe bestimmter Reihen (Geschlecht, Redeteile, Lautverbindungen ꝛc.) vor Mechanismus bewahrt bleiben, fördern die sichere Einprägung, und grammatische Übungen bieten Gelegenheit zur Anwendung der sicher erfaßten Wortformen. Auf der Mittelstufe werden diese Übungen unter Berücksichtigung besonderer Schwierigkeiten (Lautveränderungen bei Verben) fortgesetzt, in den Vordergrund treten freie stilistische Übungen, insbesondere die Briefform nach kurzen Andeutungen und gegebenen Stichworten. Kann dem französischen Unterrichte die gehörige Zeit gewidmet werden, so wird der Schüler Schritt für Schritt dem Ziele näher gebracht, eigene Gedanken in dieser Sprache ohne Unterlage des Deutschen leidlich korrekt aufschreiben zu können. Zur Vorsicht ist beim schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische zu mahnen, da es leicht eine „Brutstätte der Fehler" wird.

Literatur und Hilfsmittel für den Unterricht.

1. Zur Lautlehre.

Führer durch die französische und englische Literatur, zusammengestellt von einem Schulmann (Dr. A. Kreßner). 2. Aufl. Wolfenbüttel 1892.

Sievers, Grundzüge der Phonetik. 5. Aufl. Leipzig 1901, Breitkopf & Härtel. 5 *M.* Als Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen gegenwärtig das bedeutendste Grundwerk.

Techmer, Phonetik. Leipzig 1880, Engelmann. 2 Bde. 18 *M.*

Trautmann, Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im besonderen. Leipzig 1884, Fock. 7 *M.*

Vietor, Elemente der Phonetik. 5. A. Leipzig 1904, Reisland. 7,20 *M.*; geb. 8 *M.*

Beyer, F., Das Lautsystem des Neufranzösischen. Cöthen 1887, Schulze. 2 *M.*

— Französische Phonetik. 2. A. Cöthen 1897, Schulze. 4,80 *M.*

Beyer u. **Passy,** Elementarbuch des gesprochenen Französisch. Daselbst. 1905. 2,80 *M.*

Passy, Les Sons du Français. Paris. 1,50 Fr.

— Le Français parlé. 5. éd. Leipzig 1902, Reisland. Kart. 1,80 *M.*

Koschwitz, Parlers Parisiens. 3. éd. Marburg 1898, Elwert. 3,60 *M.*

Eine vortreffliche Arbeit aus der Praxis des Unterrichtes und zur ersten Einführung in die französische Phonetik ist:

Quiehl, Französische Aussprache u. Sprachfertigkeit. 3. A. Marburg 1899, Elwert. 3,20 *M.*

Bekannt sind die älteren Werke von K. Ploetz und Benecke, sowie die französischen von Lesaint, Malvin-Cazal und Legouvé. Für den Lehrer des Französischen ist das Studium der Phonetik unerläßlich, wozu folgender Gang sich als praktisch erweisen dürfte. Erste praktische Einführung nach Quiehl, darauf die Elementarwerke (mit Texten in Lautumschrift) von Vietor, Passy, Beyer abschließend

mit Koschwitz, Parlers Parisiens. Das Studium der allgemeinen Phonetik bilde den Schluß. Lauttafeln haben Vietor und Rambeau herausgegeben. Über Phonetik im Unterricht siehe methodische Schriften.

2. Zur Reformliteratur.

Breymann, H., Die neusprachliche Reformliteratur von 1878—1893. München 1895. — Von 1894—1898. München 1900.
— Die phonetische Literatur von 1876—1895. München 1897.
Klotzsch, Die Grundzüge der französ. Grammatik ꝛc. Leipzig 1876, Teubner. 1,80 ℳ.
Münch, Bemerk. über franz. u. engl. Lektüre. Ruhrort, 1879.
Sallwürk, v., Der fremdsprachl. Unterr. auf Anschauung gegründet. 1881.
Kühn, Zur Methode des französ. Unterrichtes. Wiesbaden 1882, Bergmann. 1 ℳ.
— Der französische Anfangsunterricht. Bielefeld 1887, Velhagen & Klasing. 50 ₰.
Quousque Tandem (Vietor), Der Sprachunterr. muß umkehren. 2. A. Leipzig 1886, Reisland. —,60 ℳ.
Münch, Zur Förderung des französ. Unterr. Leipzig 1883. Reisland. 2 ℳ. (Den reich. Inhalt der maßvollen Erörterungen sollte jeder Lehrer des Französischen kennen.)
Breymann-Möller, Zur Ref. d. neusprachl. Unterr. Münch. 1884, Oldenbourg. —,40 ℳ.
Hornemann, Zur Reform des neusprachl. Unterr. Hannover 1885, Meyer. 1,60 ℳ.
Schäfer, Die vermittelnde Methode. Berlin 1885.
Bierbaum, Die Reform des fremdsprachl. Unterr. Cassel 1886, Kay. 1,60 ℳ.
— Die analytisch-direkte Methode. Cassel 1887, Kay. 2,50 ℳ.
Eidam, Phonet. i. d. Schule? Würzb. 1887, Stuber. 1,20 ℳ. (Verwerf. d. Phonet. i. Unterr.)
Foth, Der französ. Unterricht auf dem Gymnasium. Leipzig 1887, Fock. 1,80 ℳ. (F. ist maßvoller Gegner der Reform.)
Gutersohn, Gegenvorschläge zur Reform. Karlsruhe 1886, Braun. —.60 ℳ.
Klinghardt, Ein Jahr Erfahrungen ꝛc. Marburg 1888, Elwert. 1,60 ℳ.
— Drei weitere Jahre Erfahrungen. Marburg 1892, Elwert. 2,50 ℳ.
Rambeau, Die Phonetik i. franz. u. engl. Klassenunterr. Hamb. 1888, Meißner. 1 ℳ.
Tanger, Muß der Sprachunterricht umkehren? Berlin 1888, Langenscheidt. —,75 ℳ.
Roden, v., Inwief. muß der Sprachunterr. umkehr.? Marburg 1890, Elwert. 1,60 ℳ.
Ohlert, Method. Anleit. zum Unterr. im Französ. Hannover 1893, Meyer. —,75 ℳ.
Wendt, O., Der neusprachl. Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne. Langensalza 1894, Beyer & S. —,30 ℳ.
Sallwürk, v., Fünf Kapitel v. Erlern. fremd. Sprach. Berlin 1898, Gärtner. 1,40 ℳ.
Stiehler, Zur Methodik des neusprachl. Unterr. Marburg 1891, Elwert. 1,20 ℳ. (Geeignete Einführung in das Studium der Reformschriften.)
Baerwald, Neue u. ebnere Bahn. im französ. Unterr. Marburg 1899, Elwert. 2,40 ℳ. (Siehe allgem. Methodik Münch, Ohlert.)

3. Hilfsmittel für den Anfangsunterricht (Anschauungsunterricht).

Lehmann, Cours de la langue française etc. 8 Hefte. Mannheim 1898, Bensheimer.
Ducotterd u. **Mardner**, Lehrgang der französ. Sprache. Frankfurt, Jügel. I, 1. 14. Aufl. 1905. 1,30 ℳ; I, 2. 8. Aufl. 1901. 1,70 ℳ; II. 7. Aufl. 05. 2,60 ℳ.
Roßmann-Schmidt, Lehrbuch der französ. Sprache. Bielefeld. (Machen Hölzels Wandbilder sehr geschickt nutzbar.)
Bierbaum, Lehrb. d. franz. Sprache nach der analytisch-direkten Methode. Leipzig.
Kron, Dialog. Besprech. Hölzelscher Wandbild. M.-Gladbach 1894, Schellbach. —.75 ℳ.
Durand, Die 4 Jahreszeit. n. Hölzels Bildertaf. Gießen 1897/98, Roth. 5 Hefte à 40 ₰.
Lewin, Zwei kulturgeschichtl. Bild. als Mittel ꝛc. Marb. 1896, Elwert. -,80 ℳ. (Behand. sind 1. Das Inn. eines bürgerl. Hauſ. i. 16. Jahrh. 2. Ein Marktpl. a. d. 15. Jahrh.)
Wilke, Paris, Promenades dans la capitale de la France. Leipzig 1897, Gerhard. —,60 ℳ. (Nach Hölzels Bild.)

Hartmann, Die Anschauung im neusprachl. Unterrichte. Wien 1895, Hölzel. —,50 ℳ.
v. Roden, Die Verwendung von Bildern ꝛc. Marburg 1898, Elwert. 1,20 ℳ. (Die beiden letzten Schriften sind methologisch.)

4. Grammatiken, Lehr- und Übungsbücher.

An die Stelle der bekannten älteren Lehrbücher von Karl Ploetz ist getreten:
Gustav Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Berlin. Herbig. A. Elementarbuch. 6. A. 1903. 1,90 ℳ. — B. Für Gymnasien u. Realgymnasien. 7. A. 1903. 2,30 ℳ. — C. Elementarbuch. 7. A. 1902. 2,50 ℳ. — D. Für Mädchenschulen. 6. A. 1903. 2,90 ℳ. Die Verf. haben die als gesund u. fruchtb. erkannt. Mom. d. Reformbeweg. im Sinne altbewährt. method. Grundsätze zu verwerten gesucht. Siehe d. method. Begleitschrift über Zweck u. Methode d. obig. Unterrichtsbüch.
Ulbrich, Vorstufe, Elementarbuch, Schulgrammat. u. Übungsbuch der französ. Sprache. Berlin, Gärtner. (Vorstufe 8. A. 1904. 80 ₰. — Elementarbuch 4. A. 1905. 2 ℳ. — Schulgramm. 11. A. 1905. 2,40 ℳ. — Übungsbuch 11. A. 1905. 1,80 ℳ. — Für höh. Knabenschul., Vereinfach. d. Gramm., vermitt. Stell., weite Verbreit. u. Anerkenn.
Plattner, Vorstufe, Elementarbuch, Schulgramm. d. franz. Sprache. Karlsruhe, Bielefelds Verl. (Elementarb. mit Vorstufe 6. A. 1902. 2,50 ℳ. — Lehrgang I. Tl. 15. A. 1902. 2,80 ℳ; II. Tl. 6. A. 1902. 4 ℳ. — Kurzgef. Schulgramm. 4. A. 1903. 4 ℳ.)
Plattner-Heaumier, Franz. Unterrichtswerk. 2 Tle. in 5 Heft. Karlsruhe 1895—1901. Bielefeld. Geb. 6,20 ℳ. Das Unterrichtswerk ist für Realanstalt. u. Mädchenschulen bestimmt. — P.'s Lehrbücher gehören zu den hervorragendst. Erschein. In der Beobachtung des neusten Sprachgebr. u. der wissenschaftl. Zuverlässigkeit unübertroffen.
Boerner, Lehrb. d. franz. Sprache in 6 Ausg. Leipzig, Teubner. (A. 2 Tle. 7. A. 2,60 ℳ. — B. für Mädch. 4 Tle. 2. A. 8,60 ℳ. — C. 3 Tle. 2. u. 4. A. 4,20 ℳ. — D. für preuß. Realanstalt. 3 Tle. 8,20 ℳ. — E. für Fortbild.- u. Gewerbeschul. 2 Tle. 2. A. 3,80 ℳ. — F. für Präparandenanstalten u. Seminare. 2 Tle. 2. A. 6 ℳ.) Vermittelnd mit Betonung des mündlichen u. schriftlichen Gebrauches.
Bierbaum, Lehrbuch der franz. Sprache nach der analyt.-direkt. Methode. 3 Tle. Leipzig, Roßberg. (I. 12. A. 1902. 1,65 ℳ. II. 6. A. 1899. 1,75 ℳ. III. 7. A. 1902. 3,75 ℳ. — Verkürzte Ausg.: I. 4. A. 1903. 1,30 ℳ. II. 3. A. 1902. 1,40 ℳ. III. 3. A. 1902. 2,75 ℳ. Ist bes. in Mädchenschul. eingef. Über Anlage u. Einricht. siehe Reformlit.
Kühn, Lesebuch u. Schulgramm., Lesebuch für Anfäng. u. Mittelstufe u. kl. Schulgramm. Bielefeld, Velhagen & Klasing. (Leseb. f. Anf. 7. A. 1904. 1,60 ℳ; Unterst. 10. A. 06. 2,40 ℳ; Mittel- u. Oberst. 6. A. 03. 3 ℳ. Schulgramm. 5. A. 1904. 2 ℳ. Kleine Schulgr. 5. A. 02. 1,30 ℳ.) Gehört zu den selbständigst. u. hervorragendst. Erschein. d. Reform bei vorzüglicher Ausstattung (Illustrationen). Näheres siehe Reformliteratur.
Roßmann-Schmidt, Lehrb. d. franz. Sprache auf Grundlage der Anschauung. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1. Tl. 22. A. 1904. 2,80 ℳ; 2. Tl. 1904. 2,80 ℳ. — Methode der natürl. Spracherlern. nach der Anschauung, Hölzels Wandbild. u. Illustrat. des Lehrb. Enthält d. Stoff f. die 3 erst. Unterrichtsj. Besond. f. Mädchenschul. bestimmt und hat große Anerkennung gefunden. Vgl. Anleitung dazu von Louise Spies.
Ohlert, Lese- u. Lehrbuch f. die Unterst., A. 2. A. 1896. 1 ℳ. B. für höh. Mädchenschul. 5. A. 1902. 2,40 ℳ. Schulgr. für höh. Mädchensch. 4. A. 1903. 2,25 ℳ. Hannover, Meyer. Vermittelnde Stell., method. gründl. Siehe Begleitwort dazu vom Verfasser.
Schäfer, Elementarbuch, Gramm. f. Mittelstuf., Schulgr. für Oberstuf. Berlin, Winkelmann. (Elementarb. 3. A. 1902. 1 ℳ; geb. 1,40 ℳ. Gramm. f. Mittelst. 3. A. 1895. 2 ℳ. Schulgrammatik für Oberstufen I. 2. A. 1886. 1 ℳ. II. 1888. 1,40 ℳ.) Gleichfalls vermittelnd. Siehe Begleitwort des Verfassers.
Rahn, Französisches Unterrichtswerk für höhere Mädchenschulen in 2 Ausgaben nach der vermittelnden und der Reformmethode (Héditha). Leipzig 1903, Reisland. 2 ℳ. — Reicher Inhalt, praktisch und methodisch angelegt.
Pünjer, Lehr- u. Lernbuch d. franz. Sprache. 2. Tl. 5. u. 6. Aufl. Hannover 1904, Meyer. geb. 2,80 ℳ.
Wendt, O., Lese-, Lehr- u. Übungsb. der frz. Sprache. I. Dessau, 1900, Baumann. Geb. 2 ℳ. — Berücksichtigt auf Grund d. vermitteld. Meth. bes. die Interessen d. Mittelschule.

Strien, Elementarbuch A. 12. A. 1903. 1 ℳ. Lehrbuch A. I—III. 1900—03. 4,70 ℳ. Schulgrammatik A. 3. Aufl. 1903. 1,80 ℳ. Halle, Strien.

Weitzenböck, Lehrbuch der franz. Sprache. I. und II. Teil. A und B. Leipzig 1904, Freitag. Geb. 6,20 ℳ.

Löwe, Cours français I u. II 1892/94. 2 ℳ und La France et les Français. 4 Aufl. 1897. 1,60 ℳ. Berlin, Friedberg.

Rickzn, Neues Elementarbuch 6. Aufl. 1904. 2 ℳ. Grammatik 4. Aufl. 1903. 1,50 ℳ. Übungsb. 5. A. 1902. 1,40 ℳ. Leseb. La France 6. A. 1903. 3 ℳ. Berlin, Gronau.

Stier, Lehrbuch der französ. Sprache für höhere Mädchenschulen. 5 Teile. Leipzig 1895/97, Brockhaus. 8,50 ℳ.

Mangold und **Coste,** Lese- und Lehrbuch der französ. Sprache. Berlin, Springer. Ausgabe A. 4. Aufl. 1899. 1,40 ℳ. Ausgabe B. 2. Aufl. 1895. 1,40 ℳ.

5. Lesebücher.

Ploetz, Lectures choisies (24. Aufl. 1898. 2,30 ℳ; geb. 2,70 ℳ) und Manuel de la Littérature française (12. Aufl. 1903. 4,50 ℳ; geb. 5,30 ℳ). Berlin, Herbig. — Gehören nach Inhalt zur älteren Richtung, ebenso die Bücher von Herrig, Lüdeking und Borel. Neuere Lesebücher bilden Teile des ganzen Unterrichtswerkes, z. B. Kühn, Ohlert, Ricken, Löwe, Boerner u. a. Siehe Schulschriftsteller-Ausgaben.

6. Gedichtsammlungen.

Gropp u. **Hausknecht,** Ausw. franz. Gedichte mit Verslehre. Leipzig 1903, Renger. 2 ℳ.

Benecke, Anthologie des poètes français. Bielefeld 1904, Velhagen & Klasing, 2 ℳ.

Pfundheller, Les Poètes français. Berlin, Weidmann. (Zum Privatgebrauch.)

7. Schulschriftsteller-Ausgaben.

1. **Theißings** (Münster) Bibliothek gediegener u. interessanter franz. Werke. Herausgegeben v. Goebel, fortges. v. Brüll. (War früher die mustergültigste Sammlung.)
2. **Weidmanns** (Berlin) Sammlung französ. u. engl. Schriftsteller. Herausgegeben seit den 70er Jahren von Lücking und Hausknecht.
3. **Rengers** (Leipzig) französische u. engl. Schulbibliothek. Herausgegeben von Dickmann. Nach den Grundsätzen der dritten Direktoren-Konferenz der Provinz Hannover herausgegeben. Einschränkung der Anmerkungen.
4. **Velhagen** u. **Klasings** Sammlung französ. Schriftsteller. Herausgegeben von Benecke. — Ausgaben A und B mit und ohne Anmerkungen im Text. Gut ausgestattet und weit verbreitet.
5. **Kühtmanns** (Dresden) Schulausgaben französ., engl. u. italien. Schriftsteller. Herausgegeben von Schmager. Ohne Fußnoten, geschmackvoll ausgestattet.
6. **Friedberg** u. **Modes** (Berlin) Bibliothèque française.
7. **Bahlsen** u. **Hengesbach,** Bibliothek französ. u. engl. Prosaschriften. Berlin, Gärtner. — Die Sammlung bringt Schriftsteller des 19. Jahrh., aus denen das moderne französische u. englische Kultur-, Geistes- und Verkehrleben vielgestaltig in die Erscheinung tritt. Die hervorragende Ausstattung genügt den höchsten Anforderungen der Schulhygiene.

Für die Auswahl der Schullektüre ist zu beachten:

Müller, H., Listen des Prüfungsausschusses für neusprachliche Lektüre. Marburg, Elwert 1898 und 1900.

Gattermann, Materialien für französische Konversation zum Gebrauch in Lehrerbildungsanstalten. Leipzig 1905, Dürr.

Außerdem sind Sammlungen erschienen bei Pierer, Altenburg, Stolte, Leipzig (Hartmanns Schulausgaben), Freytag, Leipzig und 1902 bei Roßberg, Leipzig die neusprachliche Reformbibliothek von Hubert u. Mann, die den Grundsatz durchführt, daß der fremde Schriftsteller in seiner Sprache erklärt wird, wobei auch die Übersetzung ins Deutsche umgangen wird.

8. Sprechübungen, Vokabularien, Synonymik.

Storm, Franz. Sprechübung. Mittlere Stufe, 1888; obere Stufe, 1900, Bielefeld, Velhagen & Klasing. 2,20 ℳ, geb. 2,60 ℳ.
Franke, Phrases de tous les jours. 7 A. Leipzig 1896, Reisland. —,80 ℳ; kart. 1 ℳ.
Stier, Franz. Sprechschule. 4. Aufl. Leipzig 1896, Brockhaus. 2,40 ℳ.
Kron, Le Petit Parisien. 11. Aufl. Karlsruhe 1903, Bielefeld. 2,40 ℳ. (Sehr schätzenswert für den Privatgebrauch.)
Ploetz, Vocabulaire systématique. 20. Aufl. Berlin 1898, Herbig. 2,30 ℳ.
Klöpper, Franz. Synonymik für Schulen u. Studier. 3. A. Dresden 1899, Koch. 3 ℳ.
Schmitz, Französische Synonymik. Leipzig, Koch.
Beauvais, Große deutsch-französische Phraseologie. 2. Aufl. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1898, Jaeger. Geb. 15 ℳ.

Von den größeren Wörterbüchern steht zur Zeit an der Spitze:

Sachs-Vilatte, Hand- und Schulausgabe in 2 Bänden (à 6,50 ℳ, geb. à 8 ℳ), welche nach dem Enzyklopädischen Wörterbuch gearbeitet ist. Bekannt sind die älteren Wörterbücher von Thibaut und Schuster-Régnier. Sehr praktisch sind die kleineren Langenscheidtschen „Taschenwörterbücher".

9. Stilistik, Literaturgeschichte und Verslehre.

Franke, Franz. Stilistik. 2. A. Berlin 1898, Gronau. 7 ℳ. (Nur f. d. Lehr., grundleg.)
Wendt, Otto, Französische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfass. franz. Briefe. 2. Aufl. Hannover 1900, Carl Meyer. 1,50 ℳ; geb. 1.80 ℳ. „Diese Briefschule steht bis jetzt in ihrer Art einzig da", sie bringt nämlich die Briefform ohne Vermittelung des Deutschen zur Aneignung. (Der Herausgeber.)
Ritter, Anleit. zur Abfassung von franz. Briefen. 3. A. Berlin 1899. Späth. Geb. 2,25 ℳ.
Kron, R., Guide épistolaire. Anleitung zur Abfassung französischer Briefe. 2. Aufl. Karlsruhe. (Dazu ein englisches Pendant.)

Außerdem bieten alle Lehrgänge mannigfaltigen Stoff.

Suchier u. **Birch-Hirschfeld**, Geschichte der französ. Literatur. Leipzig 1900. Bibliogr. Institut. Geb. 16 ℳ. (Für den Lehrer.)

In französischer Sprache die Werke von Nisard, Taine u. Demogeot.

Lubarsch, Abriß der französ. Verslehre. Berlin, Weidmann.

10. Methodik.

Münch, Didaktik und Methodik des französ. Unterrichtes. 2. Aufl. 1902. München, Beck. 4 ℳ; geb. 5 ℳ. Grundwerk der Methodik des französ. Unterrichtes. Der reiche und geistvolle Inhalt scheint Richtung und Ziel zu bezeichnen, welche die Entwicklung der Reformbewegung nach Ablegung aller Auswüchse und Verirrungen nehmen wird. Ist unentbehrlich für den Lehrer des Französischen.
Ohlert, Allgem. Method. des Sprachunterr. in krit. Begründ. Hannover 1893. Meyer. 3 ℳ.
— Method. Anleitung zum Unterricht im Französ. Hannover 1898. Meyer. —,30 ℳ.
Wendt, O., Enzyklopädie des franz. Unterrichtes. 2. A. Hannover 1895. Meyer. 5 ℳ.
— Studium u. Methodik der franz. u. englischen Sprache. Ein praktisches Hilfsmittel für Lehrer u. Studierende. Nach den Lehrplänen von 1901. Leipzig 1904, Dürr'sche Buchh. 2,50 ℳ.
Thiergen, Methodik des neuphilolog. Unterr. Leipzig 1902, Teubner. 3,60 ℳ; geb. 4,20 ℳ.

Siehe weitere Werke unter Reformliteratur.

11. Zur Fortbildung des Lehrers.

Koschwitz, Anleit. zum Studium d. französ. Philologie. 2. A. Marburg 1900. Elwert. 3 ℳ.
Plattner, Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Karlsruhe, Bielefelds Verlag. 10,40 ℳ. — Ist das bedeutendste Werk in der Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauches mit Berücksichtigung der Volkssprache. Das wissenschaftlich ernste Buch bietet die beste Grundlage zur Fortbildung.
Lücking, Französische Schulgrammatik. 2. Aufl. Berlin 1889. Weidmann. 3 ℳ. — Älter, aber in der Syntax nicht zu entbehren.

Seeger, Lehrbuch der neufranzös. Syntax. 2 Teile. 1884 u. 1878. Wismar. Hinstorff. 4 ℳ.
Mätzner, Französ. Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen. 3. A. Berlin 1884/85. Weidmann. 10 ℳ. — In der Wortbildung u. Syntax grundlegend.

Über französische Landeskunde:

Hillebrand, Frankreich und die Franzosen. 3. A. Straßburg 1886. Trübner. 6 ℳ.
Hellwald, Frankreich in Wort und Bild. Leipzig 1886/87. Schmidt & Günther. Geb. 50 ℳ.

Über die französischen Realien bietet auch der Ergänzungsband zu Langenscheidts Taschenwörterbuch („Land und Leute in Frankreich") guten Stoff.

Mahrenholtz, Frankreich. Seine Geschichte, Verfassung und staatliche Einrichtungen. Aus Jos. Sarrazins Nachlaß herausgegeben. Leipzig, Reisland.
Roßmann, Ein Studienaufenthalt in Paris. 2. Aufl. Marburg 1900. Elwert. 2,40 ℳ. — Ein vorzüglicher Führer für Lehrer und Lehrerinnen, die einen Studienaufenthalt in Paris nehmen wollen.

Zeitschriften:

1. **Die Neueren Sprachen,** herausgegeben von Vietor. Marburg, Elwert. Erscheint in monatlichen Heften als Organ der Reformer und vereint Wissenschaft und Praxis. Wichtig für die Geschichte der Methodik der Gegenwart.
2. **Koschwitz,** Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Berlin, Weidmann. Jährlich 4 Hefte. — Ist 1902 gegründet, um im Gegensatz zur radikalen Reformpartei mehr den wissenschaftlichen Charakter des neusprachlichen Unterrichtes zur Geltung zu bringen.

Werke über Phonetik, Literaturgeschichte und Methodik s. o.

B. Englische Sprache.

I. Stellung und Bedeutung.

Bei der wichtigen Weltstellung des englischen Volkes und der weiten Verbreitung der englischen Sprache, die von vielen Millionen Menschen gesprochen wird, ist die Kenntnis dieser Sprache für das praktische Leben noch wertvoller, als die der französischen oder einer anderen romanischen Sprache. Wo in der Fremde der Handel in Blüte steht, da ist zumeist auch die englische Sprache heimisch; nach der Erwerbung unserer Kolonien und der Erweiterung unserer Seemacht wächst ihre Bedeutung für uns immer mehr. Jedoch auch im Hinblick auf die ihr innewohnenden geistbildenden Momente ist sie hochbedeutsam. Die Entstehung der neuenglischen Sprache aus germanischen und romanischen Elementen weist auf den Wortreichtum, die Fülle und die Mannigfaltigkeit des Ausdrucks hin. Bei der Behandlung der Grammatik ließen sich trotz aller Einfachheit formale Verhältnisse in Hülle und Fülle erörtern, — falls hierin wirklich ein Segen bestände. Es sei nur erinnert an die Pronomina und Präpositionen, an die Zeiten und Moden, an den Gebrauch der Partizipien und des Gerundiums. Wer noch überflüssige Zeit und Kraft besitzt, wende sich dem Studium der Synonymen zu, und er wird staunen über den Bildungswert des scheinbar so einfachen eng-

lischen Idioms. In wie reichem Maße aber die englische Literatur von Shakespeare bis Tennyson oder auch Mark Twain wert ist, in der Ursprache gelesen und von dem Gelehrten auf dem Gebiete der Philosophie, Pädagogik, Naturwissenschaft von dem Kaufmanne und Techniker auf den sie interessierenden Gebieten verfolgt und eingehend beobachtet zu werden, darf dem Kenner nicht weiter dargelegt werden.[1])

II. Geschichtliche Entwickelung der Methodik.

Später als die französische ist die englische Sprache in unseren Schulen heimisch geworden. Trotz des regen Handelsverkehrs, der schon im Mittelalter zwischen deutschen und englischen Kaufleuten stattfand, trotzdem England von einzelnen deutschen Fürsten und Gelehrten wegen der dort getroffenen Einrichtungen und der dort herrschenden Bildung und Gelehrsamkeit ab und zu aufgesucht wurde, erlernte man die englische Sprache bis 1750 nur ausnahmsweise und dann in Privatstunden.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird diese Sprache bei uns häufiger und fleißiger studiert. Die wachsende Abneigung gegen Frankreich, die Verbindung des Hauses Hannover, besonders aber der Wunsch, die schon von Gottsched empfohlene und nachgeahmte englische Literatur in der Ursprache lesen zu können, wurde den Gelehrten und Gebildeten immer von neuem ein lebhafter Antrieb, sich eingehend mit dem Studium der englischen Sprache, freilich meist nur der geschriebenen, zu beschäftigen. Als Shakespeare in seinem hohen Werte erkannt, Byron von Goethe gefeiert und Weimar auch für Englands Dichter und Ästhetiker ein musischer Mittelpunkt wurde, nahm diese Vorliebe noch zu. Nach dem 1815 hergestellten Weltfrieden und dem ihm folgenden Aufschwung des Handels wandten sich auch Vertreter dieser Interessen mehr der englischen Sprache zu. Nach und nach werden an Gymnasien und Realschulen Lehrer für das Englische angestellt.

In der Instruktion des preuß. Ministeriums von 1832 wird das Englische als fakultatives Fach genannt; die Prüfungsordnung vom 6. Okt. 1859 nimmt die englische Sprache als Fach für die Realschule I. Ordnung auf und gibt die an die künftigen Lehrer gestellten mäßigen Forderungen an. Die „Allg. Best." geben Vorschriften für die an Lehrer und Schüler zu stellenden Anforderungen, die höheren preußischen Schulen regeln ihren Unterricht im Englischen nach den „Lehrplänen und

[1]) Daher auch die tiefe Zuneigung eines Jakob Grimm zur Schwestersprache, von der er sagt: „Ja, die englische Sprache, von der nicht umsonst auch der größte und überlegenste Dichter (Shakespeare, geb. 1564 in Stratford am Avon, gest. 1616) der neueren Zeit im Gegensatze zur altklassischen Poesie gezeugt und getragen worden ist, sie darf mit vollem Rechte eine Weltsprache heißen."

Lehraufgaben" von 1892, und die höheren Mädchenschulen nach den „Best. von 1894." S. auch die Best. v. 1. Juli 1901.

Die Methoden richteten sich im allgemeinen nach den im französisch Unterrichte herrschenden und zeigten — von den in der Sprache liege den Eigentümlichkeiten abgesehen — dieselben Vorzüge und Mängel, w sie sich dort vorfinden. Bis zu Ende des 18. Jahrhunderts herrsch der rein grammatische Lehrgang, wie wir ihn in den alten Grammatiken und in den Schulbüchern von Moritz, Englische Sprachlehre fü die Deutschen (1783), und Albrecht, Versuch einer kritischen englisch Sprachlehre (1784), auch Wagner und Lloyd vorfinden.

Der grammatischen Methode folgte die von Meidinger. Ihr dient das Werk: Praktische englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts, nach der in Meidingers französischen Grammatik befolgten Methode rc. bearbeitet von Joh. Chr. Fick, Prof. in Erlangen. 1793. Auch Ollendorffs Methode hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der hier genannten.

Die analytische Methode wurde von Hamilton als „Method reasonable" eingeführt und besonders von Robertson, der die Erzählun „Mahmoud and his Vizier" (We are told that the sultan M.) zu Grun legte und ihr Lautschrift und wörtliche Übersetzung beifügte, weiter verbrei Dr. Aug. Boltz führte diese Methode fort und betrachtete das Stück seiner Lexikographie und Syntax, fügte auch Übungen zum Übe Die Seidenstückersche Methode wurde vom Prof. Karl Gaul mont in Wien in seiner „tonographischen Methode" angewa der er zur Bezeichnung der Aussprache verschiedene Zeichen (+ — ⁔ ⁔) anwandte. Auch die bekannten Bücher von Ahn und Mu benutzten diesen Lehrgang, letzterer bezeichnete die Aussprache Zahlen.

Ploetz' Methode wurde von Dr. Carl Krüger im „Lehrbuch englischen Sprache", erster und zweiter Kursus, der Elementar- und G grammatik entsprechend, nachgeahmt. Auch er bediente sich der falsche W bilder bietenden Aussprachebezeichnung nach Walker. Dr. W. Zimmermann, welcher die wissenschaftliche Seite hervorzuheben suchte, und Dr. K Deutschbein, welcher die Aussprache ohne Verdrehung der Wortbil barbot (Cöthen 1875), schließen sich ebenfalls an Ploetz an. Der Einfluß der wissenschaftlichen Sprachforschung machte sich in der englischen Sprache ganz besonders geltend. Grimms und Bopps Arbeiten bildeten die Ausgangspunkte für weitere Forschungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie, Ludwig Ettmüller, Karl Müllenhoff und Max Müller machten diese Ergebnisse weiteren Kreisen zugänglich, und Schmitz, Mätzner, Koch, Fölsing, Sporschill, Heussi u. a. ver- nzten sie in die Schule.

Dem Anschauungsprinzipe folgen die den französischen (s. o.) nachgeahmten Bücher von J. und E. M. Lehmann: Lehr- und Lesebuch nach der Anschauungsmethode mit Bildern. 1872. Sie gehen im 1. Kursus von realen, in der Umgebung der Schüler befindlichen Gegenständen aus und übermitteln hier die Aussprache, der Muttersprache folgend, durch das lebendige Wort; die 2. Abteilung behandelt die Anschauung im Bilde, und in der dritten wird das Sprachmaterial so weit vervollständigt, daß der Lernende Wortschatz und Grammatik genügend beherrscht, um leichte Lesestoffe bewältigen zu können. Die Methode stellt hohe Anforderungen an die physische Kraft des Lehrers, der auch das gesprochene Wort gut in der Gewalt haben muß. Dennoch ist sie in neuster Zeit durch das Lehrbuch der englischen Sprache (auf Grundlage der Anschauung) von Dr. Ferdinand Schmidt (Velhagen & Klasing) wieder in Aufnahme gekommen. Auch das für einfachere Schulverhältnisse wohl geeignete Buch von Heine: Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel, mit einer kurzgefaßten Grammatik als Anhang (Hannover, Meyer) dient diesem Zwecke. „The Berlitz Method for teaching Modern Languages“ ist mehr für Privatschulen bestimmt.

Praktisch ist das Buch: Thora Goldschmidt, Bildertafeln für den Unterricht im Englischen. 26 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text. Leipzig 1898. Hirt. Eine Übersicht über die Bestrebungen, dem Anschauungsunterricht zur Herrschaft zu verhelfen, bietet A. v. Roden in seiner Abhandlung: Die Verwendung von Bildern zu franz. und engl. Sprechübungen. Method. Ansichten und Vorschläge.

Die **Reform** des neusprachlichen Unterrichtes äußerte sich bei der englischen Sprache hinsichtlich der methodischen Forderungen ebenso wie bei der französischen, hinsichtlich der phonetischen Bestrebungen, aber in demselben Maße intensiver, als hier die Aussprache eigenartiger und schwieriger ist. Die Phonetik hat gerade in England viele scharfsinnige Begründer und tapfere Verteidiger gefunden. Sweet schätzt die Lautlehre besonders hoch und sagt von ihr: „The importance of phonetics is the indispensable foundation of all study of language — whether that study be purely theoretical, or practical as well — is now generally admitted“ und Skeat sagte: „Modern philology will, in future, turn more and more upon phonetics.“ Als wertvoller Beitrag zur Lösung der Schwierigkeiten bei Feststellung und Erlernung der englischen Aussprache gilt die Theorie von Alex. Melville Bell, welcher 1867 durch sein „Visible Speech, the Science of Universal Alphabetics, or self interpreting Physiological Letters, for the Writing of all Languages in one Alphabet“ die Phonetik schulmäßig auszugestalten suchte. Er schuf in Anlehnung an die Mundstellung neue, alle möglichen Laute charakterisierende Zeichen und wurde somit der

sprechenden Änderungen — denselben Gang, wie oben für die französische Sprache angegeben ist. Nicht vom Buche zur Sprache, sondern umgekehrt: „Von der lebendigen Anschauung, von den mit den Sinnen aufgenommenen und innerlich verarbeiteten, den Sprachwerkzeugen geläufigen Stoffen ins Buch!“ soll die Losung sein. Daher müssen die ersten Lesestücke inhaltlich den Schülern ganz bekannt sein, sodaß diese ihre Aufmerksamkeit der Sprache zuwenden können. Später sollen die Lesestücke Rücksicht auf englische Geschichte und englische Verhältnisse nehmen und endlich zu größeren zusammenhängenden Erzählungen und Beschreibungen, wie sie die Schülerbibliotheken bieten, fortschreiten. Selbst für den Anfangsunterricht lassen sich Gedichte, wie z. B. „Our home is the ocean“ verwenden, später sind sie in einem der Organisation der Schule entsprechenden Umfange in der Weise einzuschieben und zu memorieren, daß die Schüler mit den Perlen der englischen Literatur vertraut werden. Für die Mädchenschule geben die amtlichen Bestimmungen die Anweisung:

„Lektüre und Grammatik werden im ersten Jahre (in Klasse 3) nicht in gesonderten Stunden betrieben.“

Es ist also bei der Wahl des Lesebuches bezw. der Lesestücke darauf zu achten, daß diese die jeweilig gewünschten grammatischen Lehrstücke (s. u.) zur Anschauung bringen. Das Lesebuch von Ebener, neu herausgegeben von Dr. Rud. Dammholz, löst diese Aufgabe ganz vorzüglich, da die Stücke so gewählt sind, daß in jedem ein Kapitel Aussprache und Grammatik zur Erscheinung kommt. So behandelt Kap. 1 Artikel, Plural, Wortstellung; Kap. 2 Präsens und Perfekt von to have und to be, sowie das Geschlecht und erledigt so in den 16 Kapiteln des ersten Teils die regelmäßige Formenlehre, in den 17 des zweiten Teils die Unregelmäßigkeiten und das Wissenswerte aus der Syntax. Zugleich gibt es „Questions“ für die so wichtige Sprachentwickelung (s. u). Über den Betrieb der Lektüre in den beiden oberen Klassen sagen die „Bestimmungen“:

„Für die Lektüre sind in den Klassen 2 und 1 ausgewählte zusammenhängende Schriftwerke in Einzelausgaben zu benutzen, mit Bevorzugung der historischen, novellistischen und poetischen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts. Zusammenhängende englische Literaturgeschichte gehört nicht zu den Aufgaben der höheren Mädchenschule.“

„Gedichte im Anschluß an eine gute Schulsammlung. — Kurze literaturgeschichtliche Notizen können gelegentlich der Lektüre gegeben werden. Hinweise auf geeignete Privatlektüre und literarisch Wertvolles für die spätere Fortbildung.“

Wenn auch in den beiden ersten Klassen „zusammenhängende Schriftwerke“ gelesen werden sollen, so ist doch ratsam, wenigstens in der 2. Klasse ein Lesebuch nebenher zu benutzen, um gewisse Kennt-

nisse aus der englischen Geschichte, Geographie und Literatur den Mädchen zu übermitteln, da durch die ausschließliche Behandlung abgeschlossener Erzählungen 1. zu viel Zeit verloren geht und 2. eine gewisse Einseitigkeit in Sprache und Handlung entstehen kann. Das Tempo der Lektüre und Betrachtung wird bei längeren Stücken anfangs ein recht langsames sein, sich dann aber mehr und mehr steigern. Während der Anfang eines längeren Werkes und sprachlich oder inhaltlich wichtige Teile desselben dem statarischen Lesen dienen, werden andere nur kursorisch behandelt. In der 1. Klasse kann auch an geeigneter Stelle abgebrochen und der Rest für die Privatlektüre empfohlen werden. Von letzterer wird, trotz der amtlichen Empfehlung, nicht zu viel zu erwarten sein; in jedem Falle darf sie der genauen Kontrolle durch den Lehrer nicht entbehren. Besondere Aufmerksamkeit erfordern die Gedichte, welche in Klasse 2 und 1 nebenher zu behandeln und teilweise zu memorieren sind, auch wohl gesungen werden können. Im Anschluß an die praktischen Erzeugnisse werden auch einige unerläßliche Regeln über das Versmaß und das Lesen der Verse und Strophen gegeben. Da für den Betrieb einer zusammenhängenden Literaturgeschichte außer der nötigen Zeit auch andere Vorbedingungen fehlen, beschränkt sie sich auf biographische Notizen.

3. **Grammatik.** „Die grammatische Aufgabe bildet für Klasse 3 die Formenlehre, namentlich die schwache und die starke Flexion des Zeitwortes unter strenger Beschränkung auf das Notwendige und Gebräuchliche und mit Berücksichtigung der wichtigsten syntaktischen Verhältnisse, die zum Verständnis der Formen selbst sowie der Lektüre notwendig werden. Systematische Zusammenstellung des grammatischen Stoffes an der Hand des Lehr- und Lesebuches. Der Klasse 2 fällt zu die Syntax des Verbum (Hilfsverba, Infinitiv, Gerundium, Partizip, Gebrauch der Zeiten, das Unerläßliche über den Konjunktiv). Klasse 1 vervollständige die Syntax der Redeteile namentlich nach der Seite der Pronomina, des Artikels, der Präpositionen. Überall auch hier induktives Verfahren im Anschluß an Mustersätze."

In diesen Weisungen sind nicht nur Anhaltepunkte für die Stoffverteilung, sondern auch Fingerzeige für die Behandlung gegeben. Hinsichtlich des Lehrplanes ist zu bemerken, daß in der Anfangsklasse manche Regeln (Partizipien, Gebrauch der Zeiten) berührt werden, die erst später zur gründlichen Behandlung kommen, und daß niemals die Rücksicht auf die grammatische Vollständigkeit, sondern die Prüfung der Fassungskraft und des praktischen Bedürfnisses ausschlaggebend sein muß. Die induktive Behandlung ist im Englischen noch leichter möglich als im Französischen, weil die Grammatik einfacher, regelmäßiger und dem Deutschen ähnlicher ist. Der letzte Punkt fordert gleichzeitig zur Sprachvergleichung auf und bietet dadurch ein Mittel, den grammatischen Unterricht lebensvoller und

anregender zu gestalten. Wiederholungen, nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnete Zusammenstellungen und klargefaßte, leicht behaltbare Übersichten begleiten den gesamten Unterricht und helfen das Endziel dieses Zweiges erreichen.

4. **Der Wortschatz.** Bei der großen Wortfülle der englischen Sprache, bei den steten Neubildungen und den durch Verkürzungen (bus = omnibus), Zusammenziehungen und Auslassungen entstehenden Wörtern wird es dem Ausländer erschwert, wenn nicht unmöglich, sich den Hauptteil des englischen Lexikons zu eigen zu machen. Dies kann und soll auch nicht Aufgabe des schulmäßigen Unterrichtes sein. Er hat vielmehr sein Augenmerk auf die Auswahl eines geeigneten, sich in der Praxis bewährenden Wortmaterials zu richten. Die meisten Lese- und Lehrbücher ziehen dies auch in Betracht; doch wird der Lehrer die praktischen Gesichtspunkte im Auge zu behalten haben und den vorhandenen Vokabelschatz nach Bedürfnis zu ergänzen wissen. Dies geschieht entweder dadurch, daß derartige Wörter bei der Lektüre rc. eingefügt werden, oder daß ein besonderes Vokabular nebenher durchgearbeitet wird. Da die Verwandtschaft mit der deutschen Sprache noch größer ist als mit der französischen, werden die oben angegebenen, in der Sprachgemeinschaft liegenden Stützen und Hilfen hier in noch weit höherem Maße gewährt werden können, z. B. z = t (Zaun = town), th = d (Tor = door), ei = o (Stein = stone) u. v. a.[1]) — Hinsichtlich der Einprägung und Sicherung des Wortschatzes vergleiche man das oben Gesagte.

5. **Die Konversation.**

„Versuche im Sprechen in jeder Stunde im Anschluß an den Lesestoff und an Dinge und Vorkommnisse des täglichen Lebens“ verlangen die amtlichen Bestimmungen und weisen somit der Konversation die gebührende Stellung, die gehörige Zeit und rechte Art an. Wird dieser Anleitung mit Fleiß und Geschick Folge gegeben, so wird jede Stufe der Sprachaneignung auch ein Fortschritt im freien Gebrauch des lebendigen Wortes sein. Die nötigen Fingerzeige für die Praxis sind oben sowie in Wendts Enzyklopädie (S. 139, 178 und 238 ff.) gegeben. Hier sei nur bemerkt, daß man immer wieder auf die Eigentümlichkeiten des englischen Idioms (Zusammenziehungen, Auslassungen von Silben, in der Lektüre nicht, wohl aber im Umgange vorkommende Wörter und Phrasen) hinweisen und zurückkommen muß, und daß dieser Zweig des Unterrichtes um so fruchtbarer sein wird, je größer neben der Bekanntschaft mit dem Stoffe die Geistesfrische, Regsamkeit, Beweglichkeit und Erfindungsgabe des Lehrers ist. Er muß sich

[1]) Näheres s. Enzyklop. S. 176 ff. u. 255 ff.

auch Rechenschaft geben, ob das Lesebuch und später der Lesestoff, aus dem di... wichtigen Redewendungen auszuschreiben sind, genügende Anhaltepunkte f... die praktischen Zwecke bietet, oder ob ein besonderes Buch einzuführen i...

6. **Schriftliche Übungen.**

„Unter den schriftlichen Arbeiten steht in erster Reihe das den Lesestoff unmittelbar oder mittelbar entlehnte Diktat kurzer englischer Texte, das allmählich zu orthographischer Sicherheit erziehen soll. Wie im Französischen mündliche und schriftliche Wiedergab... erzählender Texte in nach und nach freier werdenden Umbildunge... und Nachahmungen; mündliche Rückübersetzungen in das Englische, leichte Briefe. Übersetzung deutscher Einzelsätze nur zum Zweck grammatischer Übung. Systematische Erweiterung des Besitzes an Vokabeln und idiomatischen Wendungen mit vielseitiger Benutzung in den Sprechübungen."

Wenn die amtlichen Bestimmungen der Mädchenschule diese bescheidenen unbedingt erreichbaren Ziele stecken, die sich freilich nur dann sicher erreichen lassen, wenn die so schwierige englische Rechtschreibung durch schrittweise Einprägung der Wortbilder befestigt ist, so können Anstalten mi... weitergehendem Ziele noch mehr leisten. Nicht nur zur Abfassung v... längeren, inhaltvolleren Briefen, sondern auch zur freien Bearbeitung ... stellter Themen nach Lesestücken sind die Schüler bezw. Schülerinnen hi... führen. Gleich dem gesprochenen müssen diese auch das geschri... Wort beherrschen lernen. Dammholz sagt darum mit Recht i... Aufgaben seines Buches: „Tell and write: z. B. about the life of Rob... Stephenson, about Scotland, about Manchester and Liverpool." ...männische Fachschulen und ähnliche Anstalten werden den Briefstil üben, so... die sich auf Wechsel- und Warenkunde beziehenden Themen bearbeiten l... und somit dem jungen Nachwuchs eine gute Ausrüstung für das Fortkom... — nicht nur in England, sondern auch sonst in der Welt — bieten.

Literatur und Hilfsmittel für den englischen Unterricht.

1. Phonetik.

Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. 3. Aufl. Oxford u. Leipzig. 189... Tauchnitz. 2,40 M. Ist für Deutsche geschrieben, will in phonetischer Umschrift eine Photographie der gesprochenen Sprache sein. Zu Grunde gelegt ist der Londoner Dialekt, wie er in gebildeten Kreisen gesprochen wird. Da die meisten deutschen Lehrbücher Sweet folgen, so ist das Studium des Elementarbuches zu empfehlen. Die englische Bearbeitung ist der „Primer of spoken English." — Als Ergänzung ist das für englische Lehrer geschriebene Werk von Miß Soames zu gebrauchen:

Soames, An Introduction to Phonetics (English, French, German) ...th Reading Lessons and Exercices. London 1891. „Miß Soames Buch ...ir jeden Philologen, der sich mit der wirklich gebildeten englischen Aussprache ...ut mad... ll, einfach unentbehrlich." (Storm.)

Western, Englische Lautlehre für Studierende und Lehrer. 2. Aufl. Leipzig, 1902. Reisland. 3 *M*. — Ein Auszug daraus ist:

Western, Kurze Darstellung der engl. Aussprache für Schulen und zum Selbstunterr. 3. Aufl. Leipzig, 1897. Reisland. 1,60 *M*. — Beide Werke, der skandinavischen Schule angehörig, sind anerkannt das Beste über englische Lautlehre in deutscher Sprache.

Rambeau, Lauttafeln für den französischen und englischen Unterricht. Hamburg, 1888. Meißner. 4 *M*.

— Die Phonetik im französischen und englischen Unterrichte, ein Begleitwort zu den Lauttafeln. Hamburg, 1888. Meißner. 1 *M*.

Jespersen, The Articulation of Speech Sounds. Marburg, 1889. Elwert. 2,80 *M*.

Über Vietor, Eidam, Klinghardt siehe Reformliteratur im französ. Unterricht.

2. Lehrbücher und Grammatiken.

Bekannt sind die älteren Lehrbücher von Plate, Degenhardt, Bandow, Backhaus und Gurcke. Unter dem Einflusse der Reformbewegung sind neue Lehrbücher entstanden oder ältere neu bearbeitet worden.

Schmidt, Im., Lehrbuch der englischen Sprache. 2 Tle. und Grammatik der englischen Sprache. 6. Aufl. 1901. Dazu Übungsbeispiele.

Deutschbein, Praktischer Lehrgang der englischen Sprache. Ausg. A (große Ausgabe) für höhere Schulen. 19. Aufl. 1902. 3,50 *M*. Ausg. B für Realanstalten und höhere Mädchenschulen. 1902. 3,50 *M*. Ausg. C für Mädchenschulen. 2. Aufl. 1902. 3 *M*. Ausg. D für Realschulen. 1903. 3 *M*. Cöthen, Schulze. Gehört zu den verbreitetsten und besten neueren Lehrbüchern.

Deutschbein-Willenberg, Leitfaden für den engl. Unterricht. 2 Teile. I. Elementarbuch. 5. Aufl. 1904. 1,60 *M*. II. Syntax. 4. Aufl. 1904. 2,75 *M*. II B. 4. Aufl. 1903. 1. Lese- und Übungsbuch zur Satzlehre. 2,25 *M*. 2. Schulgrammatik. 1,50 *M*. Cöthen, Schulze.

Ferd. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. 6. Aufl. Bielefeld, 1902. Velhagen & Klasing. 2,80 *M*. Ist ein Seitenstück zu dem französischen Lehrbuch von Roßmann und Schmidt. Nach denselben Grundsätzen (Hölzels Bilder) bearbeitet, hat es auch alle Vorzüge desselben.

Hausknecht, The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. 8. A. Berlin, 1905. Wiegandt & Grieben. 3,50 *M*. Gehört zu den selbständigsten und besten Erscheinungen. Ziel ist die Einführung in die Sprache, in das Leben und die Einrichtungen des heutigen englischen Volkes, sowie die Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung der jetzt den Erdball umspannenden, in England, Nord-Amerika, Australien, Indien und den Kolonien vertretenen englischen Kulturwelt. Über die Einrichtung dieses methodisch und stofflich gleich interessanten Werkes siehe das Beiwort dazu.

Boerner-Thiergen, Lehrbuch, Oberstufe zum Lehrbuche und zur Grammatik der engl. Sprache. Leipzig, Teubner. Ausgabe A, B (für höhere Mädchenschulen), C (gekürzte Ausg. bes. für Realschulen) und D. (Lehrbuch A. 2. Aufl. 2,20 *M*. B. 4 Teile. 2. u. 3. Aufl. 9.20 *M*. C. 2. Aufl. 2 *M*. D. für Bürger- und Mittelschulen. 2,60 *M*. — Oberstufe z. Lehrbuch A. 3 *M*, zu C. 2,80 *M*. — Grammatik. Ausg. A. 2. Aufl. 2 *M*. C. 2. Aufl. 2 *M*. D. 1,40 *M*.) Vermittelnd, berücksichtigt besonders den mündlichen und schriftlichen Gebrauch, der Stoff ist so gewählt, daß der Schüler gleichsam in England lebend die Sprache erlernt. Gute photographische Abbildungen und Karten. Ein Seitenstück zu Boerners französ. Lehrbuch.

Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Ausg. A und Ausgabe für höhere Mädchenschulen. Halle, Gesenius. 1. Teil. 9. Aufl. 1905. 3,50 *M*. — 2. Teil. 1905. 2,25 *M*. Durch Bearbeitung des alten „Gesenius" nach den neuen Lehrplänen und den gesunden Grundsätzen der Reform ist ein völlig neues Lehrbuch entstanden, welches die Vorzüge (Formenlehre und Syntax) des alten Buches mit den bewährten methodischen Grundsätzen der Neuzeit vereinigt.

Bierbaum, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Schulen. 2 Teile. 2. Aufl. 1894/95. 2 u. 3 ℳ. Leipzig, Roßberg.

Dubislaw-Boek, Elementarbuch der engl. Sprache. A. 10. Aufl. 1904. 1,80 ℳ. B. 8 Aufl. 1905. 2 ℳ. — Kurzgef. Lehr- und Übungsbuch. A. 5. Aufl. 1903. 3 ℳ. B. 3. Aufl. 1904. 3,30 ℳ. — Schulgrammatik. 11. Aufl. 1904. 1,90 ℳ. Berlin, Gärtner.

— Method. Lehrgang der englischen Sprache für höhere Lehranstalten und höhere Mädchenschulen. I. Lese- und Elementarbuch. 2,50 ℳ. II. Syntax. 2,50 ℳ. Berlin 1902, Gärtner. — Eignet sich besonders auch für Lehranstalten, welche statt Französisch Englisch als ersten Anfangsunterricht treiben.

Fölsing-Koch, Lehrbuch der englischen Sprache. Berlin, Goldschmidt. 1. Teil. 11. Aufl. 1900. 1,80 ℳ. — 2. Teil. 2. Aufl. 1898. 2,40 ℳ.

Tendering, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausg. A. 8. Aufl. 1908. 1,70 ℳ. B. 3. Aufl. 1903. 2,20 ℳ. C. 1900. 3 ℳ. Berlin, Gärtner.

3. Lesebücher.

Lüdeking, Englisches Lesebuch. 2 Teile. I. 16. Aufl. 1903. 2,25 ℳ; II. 7. Aufl. 1894. 3,20 ℳ. Leipzig, Amelang.

Kaiser, Englisches Lesebuch in 3 Stufen. Leipzig, Teubner. I. 3. Aufl. 1891. 2 ℳ. II. 2. Aufl. 1896. 2 ℳ. III. 1877. 3,20 ℳ.

Ebener, Englisches Lesebuch. 3 Teile. Bearb. v. Morgenstern. Hannover, Meyer. I. 6. Aufl. 1891. 1,75 ℳ. II. 4. Aufl. 1887. 1,60 ℳ. III. 2. Aufl. 1882. 2,40 ℳ.

Herrig, The British Classical Authors etc. 86. éd. Braunschweig 1905. Westermann. 6,60 ℳ.

Saure, Engl. Lesebuch. Berlin, Herbig. I. 2. A. 1894. 2,70 ℳ. II./III. 1884. 3,70 ℳ.

— Englisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 3. Aufl. 2 Teile. Frankfurt a. M., 1892 u. 1898. Kesselring. 5,60 ℳ.

Vietor und **Dörr**, Engl. Lesebuch. 7. A. Leipzig 1904. Teubner. geb. 3 ℳ.

Gedichtsammlungen.

Gesenius, Book of English Poetry, for the use of Schools. 4. ed. Halle 1905. Gesenius. 1,70 ℳ; geb. 2 ℳ.

Gropp u. **Hausknecht**, Auswahl englisch. Gedichte. 10. A. Leipzig 1904. Renger. 2,20 ℳ.

Pfundheller, Words from the Poets. 2. ed. Berlin 1884. Weidmann. 2,40 ℳ.

Über Schulausgaben von Schriftstellern siehe französ. Unterricht.

4. Hilfsmittel für Sprechübungen.

Deutschbein, Stoffe zu englischen Sprechübungen. Cöthen 1898. Schulze. 1,80 ℳ. Berücksichtigt neben den Vorkommnissen des täglichen Lebens besonders die englischen Verhältnisse.

Wilke, Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen für den Anfangsunterricht. 14. Aufl. Leipzig 1897. Gerhard. 1,80 ℳ; geb. 2,20 ℳ.

Wershoven, England. Sprechübungen für die Oberklassen. 2. Aufl. Cöthen 1904. Schulze. 1,40 ℳ.

Conrad, England. Materialien für englische Sprechübungen. Stuttgart 1893. Metzler. Geb. 3 ℳ.

True, Every day Talk. Leipzig, Reisland.

Kron, The little Londoner. Karlsruhe, Bielefelds Verlag.

True and **Jespersen**, Spoken English. Every day talk with phonetic transscription. Leipzig.

Die neuen Lehrbücher machen durch ihren Stoff den Gebrauch besonderer Hilfsmittel für Sprechübungen überflüssig.

5. Wörterbücher und synonymische Handbücher.

Muret-Sanders, Enzyklopädisches Wörterbuch. Hand- und Schulausgabe. Berlin 1903. Langenscheidt. 2 Bände à 6,50 *M*, geb. à 8 *M*. (Große Ausg. 4 Bde. à 21 *M*.) Seitenstück zu dem französischen Wörterbuch von Sachs-Vilatte und wie dieses ein Auszug aus der großen Ausgabe.

Grieb, Englisches Wörterbuch mit besonderer Rücksicht auf Aussprache und Etymologie, neu bearb. v. Schröer. 2 Bde. 11. Aufl. Stuttgart 1904, Neff. Geb. 15 *M*.

Sattler, Deutsch-englisches Sachwörterbuch. Leipzig 1904.

Wershoven, Taschenwörterbuch der Aussprache engl. Eigennamen. Köthen 1890, Schulze. —,60 *M*. Praktische Zwecke verfolgen die Taschenwörterbücher von Muret im Verlag von Langenscheidt, Berlin, wertvoll für die englischen Realien Band III und IV. Land und Leute von England und Amerika.

Dreser, Engl. Synonymik. Wolfenbüttel 1881, Zwißler. 6 *M*. Ausz. 1883. Ebd. 2,50 *M*.

Klöpper, Engl. Synonymik (kleine Ausg.). 3. Aufl. Rostock 1891, Werther. 2 *M*.

Beide eignen sich gut für unterrichtliche Zwecke wie zum Selbstunterrichte.

6. Hilfsmittel zur Stilistik.

Da die neueren Lehrbücher reichlich zusammenhängenden Übersetzungsstoff und Anleitungen zu Aufsätzen und Briefen bieten, so wird man den schriftlichen Übungen selten besondere Lehrbücher zu Grunde legen.

Dressel, Bilder aus der engl. Geschichte zum Übersetzen ins Englische. Halle 1888, Gesenius. 2 *M*.

Jaep, Britannia. 2 Bändchen. Leipzig 1878/79, Teubner. à 2,70 *M*.

Wershoven, Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische. 3. Aufl. Trier 1900, Lintz. 1,35 *M*.

Herrig, Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. 14. Aufl. Leipzig 1889, J. Baedeker. 2,50 *M*. Nebst einer Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten. Ebd.

Wendt, O., Englische Briefschule. System. Anleitung zur selbständigen Abfassung engl. Briefe. Hannover 1891, Meyer. 1,50 *M*. In stufenweisem Fortschritt lernt hier der Schüler seine Gedanken in den mannigfaltigsten Formen des Briefstils frei ausdrücken.

Witzel u. Deutschbein, Übungssätze und Musterbriefe zur Einführung in die engl. Handelskorrespondenz. 8. Aufl. Cöthen 1901, Schulze. 1 *M*. Sehr geeignet für kaufmännische Fortbildungsschulen.

Ulrich, Praktische Vorbereitung für das engl. Kontor. 6. Aufl. Leipzig 1903, Heinsius. 2 *M*. Für Handelsschulen, Kontore und Selbstunterricht.

Ritter, Anleitung zur Abfassung von engl. Briefen. 5. Aufl. Berlin 1902, Simion. 1,50 *M*; geb. 1,80 *M*. Sammlungen von berühmten engl. Originalbriefen finden sich in den meisten Schulausgaben.

7. Literaturgeschichte und Enzyklopädien.

R. Wülker, Geschichte der engl. Literatur. Mit 162 Abbildungen, 25 Tafeln in Farbendruck ꝛc. Leipzig 1896, Bibliogr. Institut. 16 *M*. „Ein für weite Kreise bestimmtes, aber auch für den Fachmann unentbehrliches Handbuch.“ (Vietor.)

Wendt, G., England. Seine Geschichte, Verfassung und staatliche Einrichtungen. Leipzig, Reisland.

Storm, Englische Philologie. Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der engl. Sprache. Bd. I. 2. Aufl. Leipzig 1896, Reisland. 20 *M*. Ist anerkannt die bedeutendste wissenschaftliche Enzyklopädie. Ferner seien genannt die Enzyklopädien von Körting, Elze und Wendt, von welchen letztere besonders die Praxis berücksichtigt.

Vietor, Einführung in das Studium der englischen Philologie. 3. Aufl. Marburg 1903, Elwert. 2,50 *M*; geb. 3 *M*.

8. Methodologische Schriften.

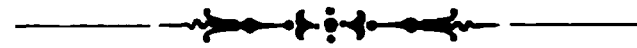
Glauning, Didaktik und Methodik des englischen Unterrichtes. 2. Aufl. 1902. München, Beck. 2,50 ℳ; geb. 3,50 ℳ. Seitenstück zu Münch, siehe französ. Unterricht.

Thiergen, Methodik des neuphilologischen Unterrichtes. Leipzig 1903, Teubner. 3,60 ℳ; geb. 4,20 ℳ.

Siehe auch Reformliteratur und Methodik des Französischen.

Zur **Fortbildung des Lehrers:**

Krüger, G., Schwierigkeiten des Englischen. I. Teil: Synonymik und Wortgebrauch der englischen Sprache; II. Teil: Englische Ergänzungsgrammatik; III. Teil: Syntax der englischen Sprache nebst Beiträgen zur Stilistik, Wortkunde und Wortbildung. Dresden und Leipzig 1897—1904.



Das Eingewöhnen in die Ordnung und Tätigkeit der Schule.[1])

I. Zweck.

1. Durch freundliches Begegnen soll das Kind zutraulich gemacht und für die Schule, in die es mit freudiger Erwartung eingetreten ist, weiter gewonnen werden. 2. Es soll aufmerken und sich körperlich bewegen lernen. — Die ersten Turnübungen. 3. Es soll dadurch auf anschauliche Weise die Anfänge der Schulsprache erlernen. 4. Die ersten Übungen sollen den Übergang zu den weiteren Sprech- und Anschauungsübungen bilden.

II. Ausführung.

1. Die ersten Fragen an die Kinder. Die Kinder haben auf den Bänken Platz genommen. Der Lehrer hat die Knaben und Mädchen getrennt gesetzt und zwar diejenigen Kinder nebeneinander, welche sich kennen oder in demselben Orte wohnen. Nachdem alles geordnet ist, sagt er: Ihr sitzt nun an euren Plätzen; auf diese setzt ihr euch morgen wieder, wenn ihr zur Schule kommt. Nun möchte ich eure Namen gerne wissen! (Er fragt die zutraulichsten Kinder zuerst.) Wie heißt du? Wilhelm. Du? Friedrich ꝛc. Du? Auguste. Du? Marie ꝛc. Wilhelm, du hast deinen Namen recht laut gesagt. Das war recht; sprich ihn noch einmal so! Du aber, lieber Friedrich, hast ihn nicht so laut gesagt. Mache es Wilhelm einmal nach! Recht so![2]) Noch einmal! Jedes Mädchen soll mir auch seinen Namen noch einmal recht laut sagen! Du, Auguste! Das war schön! Marie, sage deinen Namen auch so laut!

Ich werde euch nun alle noch einmal fragen; aber jetzt sagt nicht mehr: Karl, sondern: Ich heiße Karl, nicht: Auguste, sondern: Ich heiße Auguste. Gebt Acht! Wie heißt du? Ich heiße Karl. Recht so! Aber noch lauter! Noch einmal! Wie heißt

---

[1]) Nach Bock, Der Volksschulunterricht. Breslau 1879, Hirt, S. 36 ff.

[2]) Derartiges Zensieren ist im Anfang notwendig, um den schüchternen Kleinen Mut einzuflößen. Ist aber hier schon weises Maß zu halten, so muß es später ganz unterbleiben.

du? Ich heiße August. Nun wollen wir sehen, ob ihr alle wißt, wie eure Mitschüler heißen. Jeder, auf den ich zeige, darf seinen Nachbar fragen. (Der Lehrer zeigt auf A.:) Wie heißt du? B.: Ich heiße August. Lehrer zeigt auf B.: Wie heißt du? C.: Ich heiße Bernhard 2c. Jetzt werde ich euch selbst nach dem Namen eurer Mitschüler fragen. Wie heißt der erste Knabe? Der erste Knabe heißt Gottlieb. Wie der zweite Knabe? Wie der letzte auf der ersten Bank? Er heißt Paul. Wie heißt das zweite Mädchen auf dieser Bank? Sie heißt Jette 2c.

2. Körperliche Bewegungen. Wenn ich euch frage oder eure Namen nenne, so steht ihr immer auf. Gebt acht! Ich will sehen, ob ich eure Namen gemerkt habe. Friedrich, stehe auf! Karl, stehe auf! Nun will ich einmal so kommandieren, als wenn ihr kleine Soldaten wäret. Ich sage: Stehe — auf! So wie ich „auf"! kommandiere, erhebt ihr euch! Wilhelm, stehe — auf! Gustav, stehe — auf! Steht alle — auf! Jetzt sollt ihr aber auch gerade stehen. Brust heraus! Kopf in die Höhe! Arme herunter! Setzt euch! Legt die Hände auf den Tisch! Legt sie auf die Brust! Legt sie ineinander! Klatscht mit beiden Händen! Zeigt die Hand, mit der ihr den Löffel, das Messer beim Essen haltet! Das ist die rechte Hand. Sprecht zusammen! Zeigt die rechte Hand! Mit welcher Hand sollt ihr den Löffel halten? Lehrer: Die andere Hand heißt die linke. Zeigt sie! Hebt die linke Hand in die Höhe! Hebt beide Hände in die Höhe! Die rechte Hand unter den Tisch! Herauf! Herab! Zeigt den rechten Fuß! Stellt ihn vor! Zurück! Linken Fuß vor! Zurück! Dreht den Kopf nach links! Nach rechts! Seht nach der Türe! Nach dem Tische! Nach dem Ofen! Seht mir ins Auge!

3. Benutzung von Zeichen. Bisher habe ich euch, wenn ihr aufstehen solltet, immer gesagt: Stehet auf! Nun werde ich aber bloß ein Zeichen geben, wenn ihr euch erheben und wieder setzen sollt. Mache ich es so: (Bewegung der Hand nach oben) dann steht ihr auf; mache ich es aber so: (Bewegung nach unten) dann setzt ihr euch nieder! Einüben mit einzelnen, mit der ganzen Abteilung.

Wenn ihr gern antworten wolltet, habt ihr: „Ich, ich, ich, Herr Lehrer!" gerufen. Das ist aber nicht hübsch. Ihr sollt nicht rufen, sondern nur den Zeigefinger der rechten Hand in die Höhe (so!) heben. Ich will sehen, ob ihr es gemerkt habt. — Dann folgt eine Wiederholung des Früheren. Man fragt nach den Namen, nach den Gegenständen in der Klasse 2c. Die Kinder sollen sich daran gewöhnen: 1. jede Antwort recht laut und in einem vollständigen Satze zu geben; 2. daß jede Frage an alle gerichtet ist; 3. daß die Kinder, die sie beantworten wollen, sich durch ein Zeichen dazu melden; und 4. daß nur das Kind antworten darf, das der Lehrer durch ein Zeichen dazu auffordert.

4. Schiefertafel[1]), Schwamm und Griffel. Die Kleinen bringen wohl von selbst Tafel und Griffel schon das erstemal mit zur Schule. Dennoch hat man ihnen bei dem Schlusse der Schule am ersten Tage ausdrücklich zu sagen, daß sie für die nächste Stunde beides mitbringen, und daß sie an der Tafel sich ein Schwämmchen oder Läppchen festmachen lassen und dies, ehe sie zur Schule kommen, naß zu machen haben. Man läßt dann in der nächsten Stunde die Tafeln aus den Schultaschen (den Ranzen) herausnehmen und übt das taktmäßige Vorzeigen und Weglegen, etwa so:

---

[1]) Man findet häufig, daß die Tafeln zu klein sind. Es wird angemessen sein, wenn der Lehrer womöglich schon vor dem Eintritte der Kinder (etwa bei der Anmeldung oder durch größere Schulkinder) darauf aufmerksam machen läßt, daß nicht zu kleine Tafeln gekauft werden.

Habt ihr auch alle die Schiefertafeln mitgebracht? Nehmt sie hervor! Hebt sie mit beiden Händen in die Höhe! Legt sie auf den Tisch! Habt ihr auch alle Schwämmchen oder Läppchen daran? Vorzeigen! Habt ihr sie naß gemacht? Nehmt eure Stifte hervor! Zeigt sie mir! Wenn die Soldaten exerzieren, so machen sie alles nach dem Kommando. Ihr sollt das auch so tun. Ich werde es euch vormachen. Ich sage euch, was ihr machen sollt: Tafeln vor! Ihr nehmt sie aber erst, wenn ich Eins sage. Auf Zwei! hebt ihr sie in die Höhe, und wenn ich Drei! sage, legt ihr sie auf den Tisch! Ich werde es euch vormachen. Seht her! (Der Lehrer setzt sich auf die vorderste Bank und macht es vor.)

Tafel herauf! Eins — Zwei — Drei! Aber ihr macht noch zu viel Lärm dabei. Noch einmal! Ganz leise! Noch einmal, noch besser! Jetzt Tafel herunter! Eins, Zwei, Drei! Noch einmal ohne Geräusch! Recht so![1])

5. Chorsprechen. Das Chorsprechen ist für den Unterricht unentbehrlich, 1. um alle Kinder möglichst oft zu beteiligen und der Unaufmerksamkeit vorzubeugen; 2. um einzelne Wörter schärfer artikuliert, korrekter und nachdrücklicher sprechen zu lassen und dadurch die Auffassung allen Schülern um so besser einzuprägen; 3. einzelne Antworten zu befestigen; 4. Sätze, Sprüche, Gedichte zum Auswendigsprechen einzuüben. Das Chorsprechen erfordert: 1. Beachtung der Zeichen des Lehrers; 2. Sprechen nach denselben und dementsprechend, 3. exaktes, gleichmäßiges und wohlbetontes Zusammensprechen. Dies muß durch Üben etwa in folgender Weise gelernt werden: (Auf die Bank zeigend.) Was ist das? Das ist eine Bank. Dies wollen wir zusammen sprechen. Seht auf mich! Lehrer spricht laut und deutlich. Das — ist — eine — Bank. Bei jedem Worte schlägt er mit der Hand nieder. Sprecht mit! Das — ist — eine — Bank. Hört, wie das klingen muß! 1. Abteilung auf! Sprecht es den Kleinen vor! Jetzt beide Abteilungen zusammen! Nun die Kleinen für sich!

Was ist das? (Auf den Tisch zeigend.) Es ist ein Tisch! (Chor.) Was ist das? (Auf die Tafel zeigend.) Das ist eine Tafel. (Chor.) (Auf den Ofen, Schrank, Stuhl rc. zeigend.) Was ist das? Das ist ein Ofen (Chor.) Das ist ein Schrank. (Chor.)

6. Gewöhnung zur Ordnung und Reinlichkeit. a) Wenn die Kleinen in das Schulzimmer eintreten, haben sie ihre Mützen rc. an den Kleiderrechen aufzuhängen. Jedes Kind hat an demselben seinen bestimmten Haken. Das Aufhängen, welches nach der Freiviertelstunde von allen gleichmäßig erfolgt, ist einzuexerzieren.

b) Man überblickt vor Beginn des Unterrichtes an jedem Schultage die Kinder, um zu sehen, ob alle anwesend sind. Bemerkt man, daß eins fehlt, so frage man, warum es ausgeblieben ist, und sage allen: Wenn ihr krank seid, oder sonst nicht zur Schule kommen könnt, so müßt ihr euch entschuldigen lassen. Sagt das euren Eltern, wenn ihr nach Hause kommt. Was sollt ihr ihnen sagen?

c) Zeigt eure Tafeln! Eure Schwämme oder Läppchen! Eure Griffel! Habt ihr die Tafeln auch alle mit dem nassen Läppchen (Schwämmchen) abgewischt? Ordentliche Kinder spucken nicht auf die Tafel! Ihr wollt ordentliche Kinder sein, was dürft ihr deshalb nicht tun? Womit sollt ihr die Tafel rein machen? Jetzt will ich auch sehen, ob ihr euch hübsch gewaschen habt. Hebt eure Hände in die Höhe!

---

[1]) Später kann sich das Kommando, namentlich wenn auch noch Schieferstift und Lesebuch gebraucht werden, derartig vereinfachen, daß auf Eins! der Stift, auf Zwei! die Tafel, auf Drei! das Buch heraufgenommen wird.

Ihr habt doch auch nicht vergessen, euch ordentlich zu kämmen? Der Lehrer mustert die Kinder, lobt die, welche Gesicht und Hals, Füße (wenn sie barfuß gehen) oder Schuhe gereinigt und die Haare gekämmt haben, und sagt dann denen, die es nicht oder schlecht gemacht haben, daß sie es besser machen sollen. Morgen werde ich wieder nachsehen, ob ihr die Tafeln gereinigt und euch gewaschen und gekämmt habt.

d) Ehe der Unterricht beginnt, läßt man die Kinder sich so setzen, daß sie gleichmäßig auf die Bänke verteilt sind, daß sie (wenn Raum vorhanden ist) nicht zu eng sitzen, aber auch nicht Teile der Bänke leer bleiben, und daß man alle gehörig übersehen kann. Haben einzelne Mädchen Mützen oder Kopftücher aufbehalten oder warme Jacken an, die nur für den Schulweg bestimmt sind, so hält man sie an, diese abzulegen.

e) Während des Unterrichtes hat jedes Kind die Hände, wenn es diese sonst nicht braucht, zusammengelegt auf dem Tische ruhen zu lassen. Man hat daran so oft und so lange zu erinnern, bis es alle von selbst tun.

f) Ist der Unterricht geschlossen und soll nach Hause gegangen werden, so bedient man sich des Kommandos: Eins! für das Zusammenlegen und Einpacken der Schulsachen; Zwei! für das Heraustreten aus der Bank, um die Kleidungsstücke von dem Kleiderrechen zu holen: Drei! (nachdem sie sich fertig gemacht, den Ranzen umgeschnallt ꝛc.) zum paarweisen Aufstellen und Abmarschieren. Der Lehrer geht mit den Kindern und begleitet sie noch ein Stück auf die Straße; er soll „ihnen nachsehen".

III. Gesichtspunkte für die Behandlung.

1. Wie wird in den angegebenen Einrichtungen eine feste Gewöhnung erreicht?
   a) dadurch, daß das in der ersten Stunde Geübte, also: von den Namen der Kinder und den körperlichen Bewegungen, in den folgenden Stunden wiederholt und befestigt wird;
   b) daß das Chorsprechen, das Geradesitzen und -Stehen, das Antworten in ganzen Sätzen, das Zeichengeben und das Ausführen der Verrichtungen nach dem Takte fortwährend beachtet und mit Konsequenz gefordert wird;
   c) daß man jeden Tag vor Beginn der Schule sich überzeugt, ob die Tafeln mit feuchtem Schwamme versehen und gereinigt sind, und ob die Kinder gewaschen und gekämmt erscheinen.

2. Mit dieser Eingewöhnung in die Ordnung der Schule verbindet sich, wie aus dem obigen hervorgeht, die Absicht,
   a) bei den Kindern Lust zur Schule zu erwecken, sie frisch, munter und unterrichtsfähig zu machen und zum Aufmerken zu gewöhnen, sodaß in der Gesamtheit alle sich leicht und sicher leiten lassen;
   b) sie im Verstehen und Sprechen zu üben und dadurch zu den Vorübungen für das Lesen vorzubereiten.

3. Hieraus erhellt auch, wie von Anfang an Erziehung und Unterricht sich wechselseitig stützen und ergänzen sollen. Die Erfolge des Unterrichtes werden durch gute Zucht und Ordnung gefördert.

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

Ausstattung
des
Schulzimmers.

Schulgeräte und Lehrmittel.

Sechste, verbesserte Auflage.



Eine ergänzende Auswahl von **Abbildungen** zu den im I. und II. Bande des **„Handbuches der Pädagogik"** bereits aufgeführten **Schulgegenständen** und **Lehrmitteln** ist nicht etwa zu Reklamezwecken, sondern nach völlig freier Wahl kostenlos in der Absicht aufgenommen worden, das Beste bekannter zu machen und bei Anschaffungen die Auswahl zu erleichtern. Auf Vollständigkeit der Sammlung mußte schon des knappen Raumes wegen verzichtet werden. Nach vielfachen Mitteilungen ist die von uns getroffene Auswahl vielen Lehrern, besonders auch den zur zweiten Prüfung sich vorbereitenden, sehr willkommen gewesen. Dies war uns ein Anlaß, die Sammlung zu ergänzen, dabei einige Bilder durch noch zweckentsprechendere zu ersetzen und auch der Forderung künstlerischen Bilderschmuckes für Schulen Rechnung zu tragen.

Bemerkt sei noch, daß nach den ministeriellen Lehrplänen vom 1. Juli 1901 die Seminarzöglinge „mit den wichtigsten Lehr- und Lernmitteln, sowie mit wertvollen Hilfsmitteln für die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht und für die Fortbildung bekannt zu machen sind".

Johannes Friedrich Dürr.

Leipzig,

Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.

1906.

I. Schulgeräte.

1. Schulbänke.

a) Festes System.



Rettigs Schulbank.

Patentinhaber: P. Johs. Müller & Co., Berlin S.W. 11.

Preis 11 bis 12 M. pro Sitz, ab Fabrik, vergl. Katalog.

(Im übrigen siehe Band I, 7. Aufl. § 97, 9.)

b) Systeme mit beweglicher Tischplatte oder mit beweglichem Sitz.

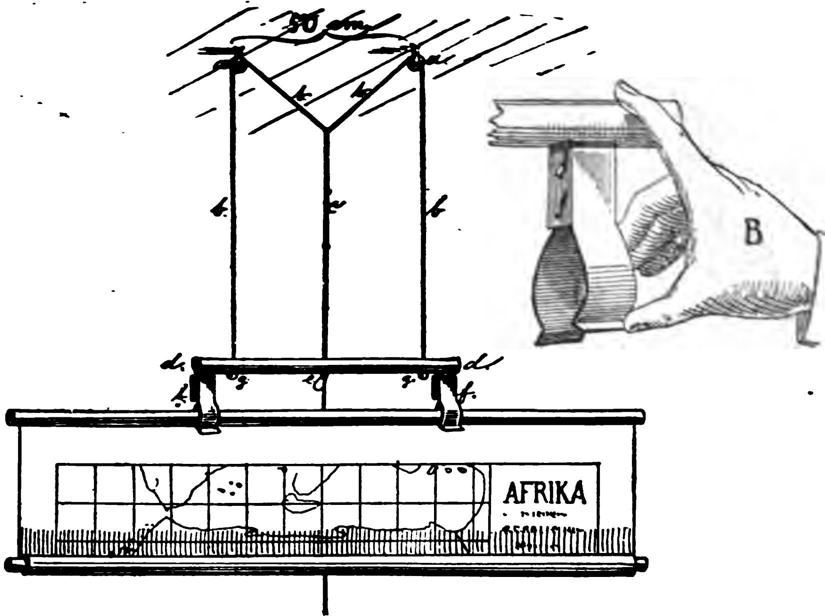
Systeme der Firma A. Lickroth & Cie. in Niedersedlitz bei Dresden.



Modell 2a, für Mädchenschulen zu empfehlen. Mit durchlaufender oder mit Einzel-Aufschlagplatte. Preis in erster Ausführung pro Sitz 8 M. 50 Pf. bis 11 M., in zweiter Ausführung pro Sitz 9 M. 50 Pf. bis 12 M.

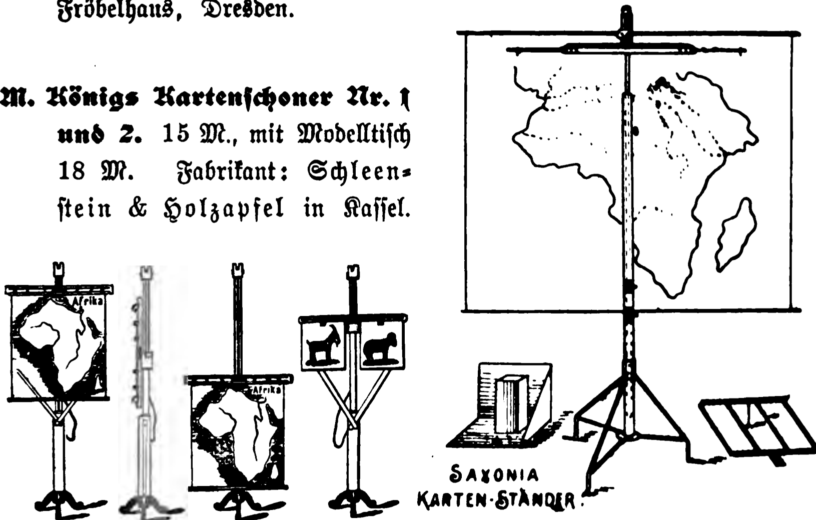
2. Kartenständer.

Fahrigs Patentkartenhalter. 3,75 M. Thun, Berlin, W. 35, Steglitzerstr. 11.

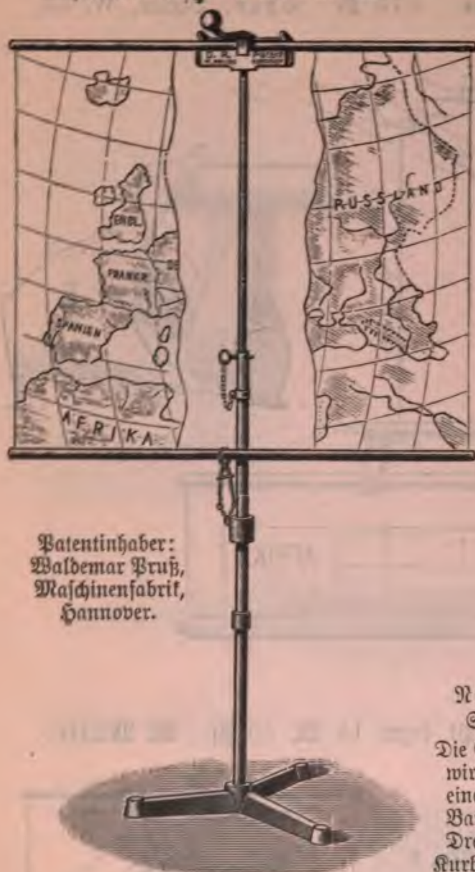


Saxoniaständer. 12 M. 50 Pf. bezw. 15 M. 50 Pf. M. Müller. Fröbelhaus, Dresden.

M. Königs Kartenschoner Nr. 1 und 2. 15 M., mit Modelltisch 18 M. Fabrikant: Schleenstein & Holzapfel in Kassel.



Prutz, Universalhalter, aus Eisen, verstellbar $1\frac{3}{4}$—3 m. 20 M.



Patentinhaber:
Waldemar Prutz,
Maschinenfabrik,
Hannover.

b) **Lemckes Kasseler Schulwandtafel.** Fabrikant: A. C. Lemcke, Kassel. Preise der gangbarsten Tafeln sind: Gr. 80 × 100 cm = 15 M., 100 × 130 cm = 20 M., 100 × 160 cm = 27,50 M., 100 × 200 cm = 36 M., 125 × 200 cm = 45 M.

Eine bequeme Handhabung der Tafeln ermöglicht eine Anzahl von Gestellen, indem an ihnen die Tafeln hoch und tief gestellt, sowie gewendet werden können. Es empfiehlt sich, illustrierte Preislisten dieser patentierten und wirklich guten Tafelfabrikate kommen zu lassen.

3. Wandtafeln.

a) **Binskys Wandtafeln** mit Schiefer-Imitation.



Fabrikant: F. Binsky, Berlin O.

Neue Roll-Schultafel. Die Schreibfläche wird in Form eines endlosen Bandes durch Drehung einer Kurbel über oben und unten angebrachte Rollen geführt. Preise 120 bis 160 Mark. Größen 100 bis 200 × 200 cm.

Doppeltafel zum Umwenden mit 4 beschreibbaren Flächen. Auf Ständern oder im Rahmen an der Wand. Preise 75 bis 95 Mark. Größen 120 × 100 bis 200 × 100 cm.



II. Lehrmittel.

1. Religion.

a) **Schnorr von Carolsfeld, Bilder aus der biblischen Geschichte.** 30 Blatt. I. Sammlung 15 Bl. Alt. Testament, II. Sammlung 15 Bl. Neues Testam. (Bildgröße 55 × 65 cm). Verlag: Georg Wigand, Leipzig.



Preis: kolorierte Ausgabe unaufgezogen 30 M., aufgezogen 50 M.; unkolorierte Ausgabe aufgezogen 40 M., unaufgezogen 20 M. Preis jeder Sammlung die Hälfte. Anleitung zur Erklärung der Bilder, bearbeitet von L. W. Seyffarth, wird unberechnet beigegeben. Einfach und wirkungsvoll; für die unteren Stufen der Volksschule in erster Linie geeignet.

b) **Hofmann-Lohmeyer, Bibl. Anschauungsbilder z. N. Testament.** 3 Serien à 5 Bilder. (62 × 45 cm). Verlag von F. E. Wachsmuth, Leipzig. Preis à Blatt schulfertig 2 M. 75 Pf. Im übrigen siehe diesen Band (S. 62).

2. Deutsch. I. Anschauungsunterricht.



Lehmann-Bucarz, Winter.

Lehmann-Bucacz, Die 4 Jahreszeiten. 100 × 88 cm. Preis à Blatt, schulfertig aufgezogen, 2 M. 80 Pf. Wachsmuth, Leipzig.

Kehr-Pfeiffer-Kull, Bilder für den Anschauungsunterricht (24) aus den Hey-Speckterschen Fabeln. (83 × 62 cm). Verlag von F. A. Perthes in Gotha. 8 Lieferungen Preis à 6 M. roh; aufgez. auf Leinen mit Stäben und Ringen pro Lieferung 11 M.



Fast unentbehrlich für die Behandlung der lebensvollen Hey-Speckterschen Fabeln.

Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Kleine Ausg. (61 × 86 cm). Verlag von C. C. Meinhold & Söhne, Dresden. 5 Bilder (= 1 Serie) schulfertig Preis 5 M., mit Leinwandrand und Ösen 6 M.

Außerdem neue Ausgabe (65 × 90 cm), zugleich künstlerischer Wandschmuck für Schulen, bis jetzt 9 Bilder; aufgezogen auf Lederpapier für das Bild 2 M. 20 Pf.

Sie vermeiden durch die Geschlossenheit ihres Inhaltes den Fehler ähnlicher Bilder, nämlich die Überfüllung. Groß und deutlich, dabei technisch gut ausgeführt und billig.



Lehmann, Tierbilder für den Anschauungsunterricht. 18 Bilder (88 × 66 cm).

Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig.

Preis pro Bild schulfertig 1 M. bis 1 M. 60 Pf.

Ein vortreffliches Anschauungsmittel für den deutschen und den heimatkundlichen Unterricht auf den unteren Stufen.

Schweissinger, Die vier Jahreszeiten. 4 Tafeln. (88 × 66 cm.)

Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig.

Preis pro Bild schulfertig 1 M. 50 Pf.

Gut und billig. Sehr zu empfehlen.



Künstlerischen Wandschmuck

den Schulen zu billigen Preisen in vorzüglicher Ausführung zur Verfügung zu stellen, haben die Firmen B. G. Teubner, R. Voigtländers Verlag, Leipziger Schulbilder-Verlag F. E. Wachsmuth, Leipzig, C. C. Meinhold & Söhne, Dresden, Bürenstein, Berlin, Oldenbourg, München und Seemann, Leipzig unternommen.



Braendel, Die Wartburg.

Seemanns farbige Kopien. (38 × 49 cm.) Preis 5 M.



Meinholds Deutsche Märchenbilder für Schule und Haus (5). Größe 75×105 cm. Verlag von C. C. Meinhold & Söhne, Dresden. 5 Bilder. Preis pro Bild aufgezogen 5 M. Text von Seminardirektor Lehmensick gratis.

Die bedeutendsten Meister haben sich in Dienst obiger Firmen gestellt. Für passende Rahmen, Gestelle und insbesondere Wechselrahmen ist gesorgt; es empfiehlt sich, von obengenannten Firmen ausführliche Verzeichnisse über dieses Unternehmen kommen zu lassen.



Verlag von R. Oldenbourg in München.

Preis des Bildes (100 × 70 cm) 7 M.

Willy Stoewer, S. M. S. Iltis im Kampf gegen die Takuforts.

(Auf Stein übertragen von Dr. C. Wolf & Sohn, München.)

Nachts 2 Uhr 50 Minuten eröffneten die chinesischen Forts von Taku das Feuer auf die zum Schutze ihrer Staatsangehörigen im Peiho liegenden sieben Kanonenboote verschiedener Mächte. In sechsstündigem schweren Kampfe wurden die Forts genommen und besetzt. S. M. S. „Iltis“ aber war an der Spitze des Geschwaders unter Führung seines Kommandanten, Korvettenkapitän Lans, der Vorkämpfer des Sieges.



II. Lesemaschinen.

Für Druckschrift.

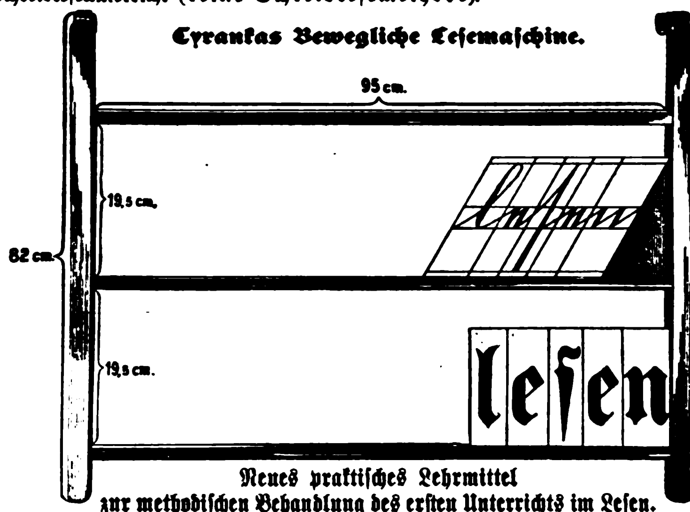
System Dr. **Schneider.**

Leipziger Lehrmittel-Anstalt von Dr. Oskar Schneider in Leipzig.

1 m breit. Preis mit Kasten 25 M. 389 bis 920 deutsche Buchstaben dazu, aufgezogen auf Pappe, 7 M. bis 16 M., 221 lateinische Buchstaben dazu 3 M. 75 Pf.

Cyranka, Dr. C., Seminar-Direktor in Berent, W.-Pr., **Bewegliche Lesemaschine in Schreibschrift zum Gebrauche beim ersten Leseunterricht.** 381 Buchstaben und Zeichen, nämlich 318 deutsche Buchstaben des kleinen und 54 des großen Alphabets, sowie 9 Interpunktionszeichen. 14 cm hoch auf feste Pappe aufgezogen.

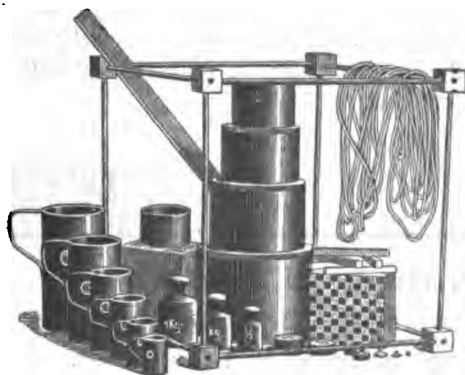
Diese Lesemaschine ermöglicht das Zusammenstellen von Wörtern und ganzen Sätzen in Schreibschrift und bildet dadurch ein sehr praktisches Hilfsmittel für den Schreibleseunterricht (reine Schreiblesemethode).



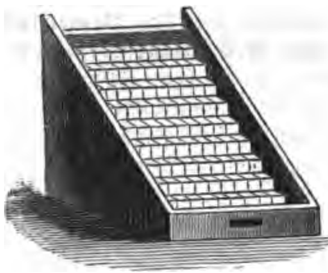
Ausg. A: unaufgez. 4 M. 20 Pf. Ausg. B: fertig aufgez. mit Aufbewahrungskasten 12 M. Preis des Rahmens 5 M. (Im übrigen s. diesen Band, S. 105.) Aufbewahrungsschrank 37 M. 50 Pf.

3. Rechnen und Raumlehre.

Apparat des metrischen Systems, komplett mit Dinges metrischer Tafel. A. Müller-Fröbelhaus, Dresden. Preis 21 M.

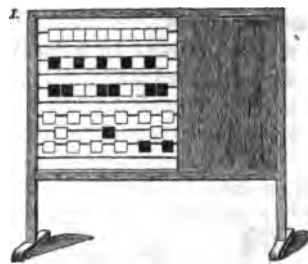


Inhalt: Kubikmeter, zerlegbar 1 M. 50 Pf., Kubikdezimeter, zerlegbar 2 M. 75 Pf., Würfel aus Pappe 50 Pf., Metermaß 1 M. 50 Pf., Gefäße aus Blech 3 M., Gefäße aus Holz 2 M. 50 Pf., Wage aus Messing 2 M. 75 Pf., Gewichte aus Eisen 1 M. 50 Pf., Gewichte aus Messing 1 M. 25 Pf., zehnteilige Meterschnur 1 M., Dinges metr. Tafel 4 M. 50 Pf. Sehr zu empfehlen.



Tillichscher Rechenkasten.

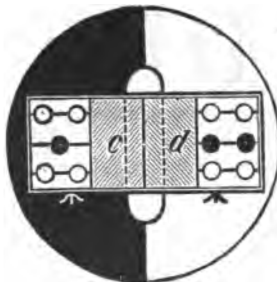
Lehrmittel-Anstalt. Dr. Oskar Schneider, Leipzig. Größe der Würfel 3 cm. Preis 8 M. (1.)



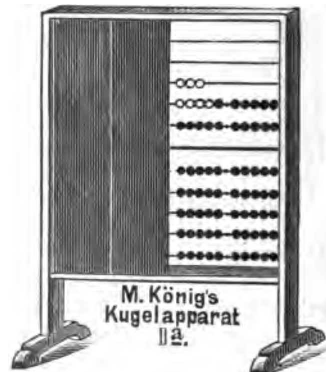
Fritsche, Rechenmaschine mit wendbaren zweifarbigen Zählkörpern. A. Lickroth & Cie., Niedersedlitz bei Dresden.

Preis mit niedrigen Füßen 18 M., mit hohen 21 M.

Sie gehört zu den besten aller Rechenmaschinen.



Größe 1.



M. Königs Kugelapparate mit **teil-** und **verschiebbarer** Deckwand, **Fünferabteilern** und **wendbaren, zweifarbigen** Zählkörpern von 5 cm Höhendurchmesser. In fünf verschiedenen Größen im Preise von 7 M. 50 Pf. bis 16 M. zu haben. Prospekte versendet die Lehrmittelfabrik von Schleenstein & Holzapfel in Kassel. Einfach und praktisch. Verbreitet.





Brauns verbesserter Kreisberechner.

Gesetzlich geschützt. Preis 3 M. 50 Pf.

Portofrei zu beziehen durch Lehrer F. W. Braun-Kassel.

4. Geschichte.

Lehmann, Kulturgeschichtl. Bilder. I. Abt., 3 Serien à 4 Bilder. 88×66 cm. Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig. Preis der schulfertigen Serie 10 M. 80 Pf., des Einzelbildes 2 M. 80 Pf. Neu erschienen: Nr. 13 Benediktinerabtei zu St. Gallen; Nr. 14 Pfahlbauten.

Hierzu Kommentar: Heymann & Uebel, Aus vergangenen Tagen. 3 Hefte à 1 M. 20 Pf.

Die II. Abt. enthält 10 kult. Bilder aus der **alten** Geschichte.

Geschickte methodische Stoffwahl und vorzügliche technische Ausführung. In erster Linie zu empfehlen. Die II. Abteilung kommt für einfache Volksschulen nicht weiter in Betracht.

Brustbilder berühmter Männer und Frauen für den Schulgebrauch. In Lebensgröße ausgeführt. Größe einschließlich des weißen Papierrandes 66 × 53 cm. Bildfläche 50 × 40 cm. Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig.

Preis auf doppeltem Papier mit Leinwandrand und Ösen 1 M. 20 Pf., roh à 1 M.

Erschienen sind:

1. Der Große Kurfürst.
2. Friedrich der Große.
3. Friedr. Wilhelm III.
4. Königin Luise.
5. Kaiser Friedrich III.
6. Friedrich Wilhelm I.
7. Kaiser Wilhelm I.
8. Fürst Bismarck.
9. Graf Moltke.
10. Fürst Blücher.
11. Kaiser Wilhelm II.
12. König Albert von Sachsen.



Sehr schön und gut ausgeführt, dabei auch billig.





Aus **Wachsmuths Brustbildern berühmter Männer und Frauen.**

Die gut ausgeführten, preiswerten Bilder sind in jeder Schule als ständiger Zimmerschmuck zu empfehlen; das Bild der Königin Luise ist besonders für Mädchenklassen geeignet. (Siehe vorige Seite.)



Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht. Verlag von Otto Troitzsch in Berlin. 4 Serien à 4 Bild., 98 × 72 cm. Jedes Bild einzeln (ohne Preiserhöhung!) käuflich. Preis derselb. aufgezog. auf Leinw. m. Stäb. à 4 M.

Als Ergänzung hierzu erschien: **Lohmeyer, Wandbilder zur neueren Geschichte.** 4 Bilder. Preis des einzelnen Bildes aufgezogen 4 M. 50 Pf.

Diese letzten 4 Bilder kommen bei der Anschaffung für die Schulen zunächst in Betracht, dann etwa die Nr. 6, 8, 9 und 11.

Groß und deutlich ausgeführt wecken die Bilder, die zugleich auch einen Zimmerschmuck bilden, das historische Interesse ungemein.



Langl, Bilder zur Geschichte.

72 Blätter ($75^{1}/_{2} \times 57$ cm).

Preis roh à 2 M., auf starken Deckel gespannt 3 M.

Ed. Hölzels Verlag in Wien.

Die Kritik hat der Arbeit Prof. Langls sowohl in ihrem künstlerischen als wissenschaftlichen Teile uneingeschränktes Lob gespendet, und die hervorragendsten Pädagogen haben deren hohen Wert für den Unterricht anerkannt.

5. Geographie.

Geistbeck & Engleder, Geogr. Typenbilder (15). Bildgröße 84×110 cm. Verlag von A. Müller-Fröbelhaus in Dresden.



In vielfachem Farbendruck. Aufgezogen auf Papier mit Rand und Ösen kostet das Bild 5 M. 20 Pf., auf Leinwand mit Stäben 8 M. 20 Pf. Text zu den Bildern 2 M. 50 Pf.

Dies vortreffliche Werk steht dem vorigen ebenbürtig zur Seite. Die Bilder sind teurer, doch auch etwas größer. Besonders ist die beschränkte, aber dabei vortreffliche Auswahl der Typen hervorzuheben.

Lehmann, geogr. Charakterbilder (57). Leipziger Schulbilder-Verlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig. In Farbendruck ausgeführte Wandtafeln. Bildgröße 88 × 66 cm. Preis auf doppeltem Papier mit Rand und Ösen 1 M., bez. 1 M. 60 Pf. Erläuternder Text dazu von P. Weigeldt, „Aus allen Erdteilen" (Heft I—III), Preis à Heft 1 M. 20 Pf., und Geisel, „Landschafts- und Städtebilder". Preis 1 M. 60 Pf.

Das bekannteste und verbreitetste geographische Bilderwerk. Besonders die letzten Bilder dieser Serie sind in der zweckmäßigen Auswahl und der vortrefflichen Ausführung fast unübertroffen.



Venedig.

Hölzel, Geographische Charakterbilder (40). Ed. Hölzels Verlag in Wien. Bildgröße 59 × 79 cm. Preis für das Blatt roh 4 M., aufgezogen 5 M.

(Zu empfehlen: Kleine Handausgabe für die Hand des Lehrers mit 30 farbigen Bildern 19 × 28½ cm mit Text. Preis eleg. geb. 7 M.)

Auswahl und Ausführung vortrefflich. Der Preis ist wesentlich höher als bei den vorherigen Bildern. Für große Klassen dürfte sich die Bildfläche als etwas zu klein erweisen.

(Abbildung siehe nächste Seite.)



Der Fischsee und die Meeraugspitze in der hohen Tatra.
Text siehe vorhergehende Seite.

Lehmann-Leutemann, Ethnographische Bilder (Völkertypen). Leipziger Schulbilder-Verlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig. 88×66 cm. 7 Tafeln, auf doppeltem Papier mit Leinwandrand und Ösen à 2 M. 20 Pf. Erläuterungen dazu 40 Pf.

Ein vorzügliches Lehrmittel. Der Text zu den Bildern ist klar und instruktiv.



Kehr-Pfeiffer-Kull, Bilder für den Anschauungsunterricht (24) aus den Hey-Speckterschen Fabeln. (83 × 62 cm). Verlag von F. A. Perthes in Gotha. 8 Lieferungen Preis à 6 M. roh; aufgez. auf Leinen mit Stäben und Ringen pro Lieferung 11 M.



Fast unentbehrlich für die Behandlung der lebensvollen Hey-Speckterschen Fabeln.

Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Kleine Ausg. (61 × 86 cm). Verlag von C. C. Meinhold & Söhne, Dresden. 5 Bilder (= 1 Serie) schulfertig Preis 5 M., mit Leinwandrand und Ösen 6 M.

Außerdem neue Ausgabe (65 × 90 cm), zugleich künstlerischer Wandschmuck für Schulen, bis jetzt 9 Bilder; aufgezogen auf Lederpapier für das Bild 2 M. 20 Pf.



Sie vermeiden durch die Geschlossenheit ihres Inhaltes den Fehler ähnlicher Bilder, nämlich die Überfüllung. Groß und deutlich, dabei technisch gut ausgeführt und billig.



Meinholds Deutsche Märchenbilder für Schule und Haus (5). Größe 75×105 cm. Verlag von C. C. Meinhold & Söhne, Dresden. 5 Bilder. Preis pro Bild aufgezogen 5 M. Text von Seminardirektor Lehmensick gratis.

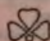
Die bedeutendsten Meister haben sich in Dienst obiger Firmen gestellt. Für passende Rahmen, Gestelle und insbesondere Wechselrahmen ist gesorgt; es empfiehlt sich, von obengenannten Firmen ausführliche Verzeichnisse über dieses Unternehmen kommen zu lassen.

Bilder von Deutschlands Heer und Flotte. Oldenburg, München und Berlin. Erschienen bis jetzt 7 Bilder in Farbendruck.



Angelo Jank, Attacke der Brigade Bredow bei Vionville.

Nach fünfstündigem schweren Kampf bei Vionville drohte am 16. August gegen 2 Uhr dem III. Armeekorps „von Alvensleben“ die Vernichtung durch die Heeresmacht Bazaines. Da warf sich, 800 Säbel stark, die 12. Kavallerie-Brigade von Bredow (Magdeburg, Kürassiere Nr. 7 und Altmärkische Ulanen Nr. 16) auf die feindlichen Reihen und Batterien. Die Hälfte der tapferen Reiter deckte das Schlachtfeld, der französische Angriff auf Vionville aber scheiterte an der Macht dieses Stoßes.



Wandbilder (4) von A. von Menzel.

75×55 cm.

Preis à Blatt 5 M.

Voigtländers Verlag in Leipzig.



Verkleinerung des in R. Voigtländers Verlag in Leipzig erschienenen Wandbildes: **Menzel, Friedrich der Große.**

Verlag von R. Oldenbourg in München.



Preis des Bildes (100 × 70 cm) 7 M.

Willy Stoewer, S. M. S. Iltis im Kampf gegen die Takuforts.

(Auf Stein übertragen von Dr. C. Wolf & Sohn, München.)

Nachts 2 Uhr 50 Minuten eröffneten die chinesischen Forts von Taku das Feuer auf die zum Schutze ihrer Staatsangehörigen im Peiho liegenden sieben Kanonenboote verschiedener Mächte. In sechsstündigem schweren Kampfe wurden die Forts genommen und besetzt. S. M. S. „Iltis“ aber war an der Spitze des Geschwaders unter Führung seines Kommandanten, Korvettenkapitän Lans, der Vorkämpfer des Sieges.



II. Lesemaschinen.

Für Druckschrift.

System Dr. **Schneider.**

Leipziger Lehrmittel-Anstalt von Dr. Oskar Schneider in Leipzig.

1 m breit. Preis mit Kasten 25 M. 389 bis 920 deutsche Buchstaben dazu, aufgezogen auf Pappe, 7 M. bis 16 M., 221 lateinische Buchstaben dazu 3 M. 75 Pf.

Engleder, Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Unterricht. Verlag von J. F. Schreiber in Eßlingen und München. I. Abt. Tierkunde. Größe 80 × 105 cm. 60 Farbendrucktafeln (10 Serien).

Preis der Serie (à 6 Bilder) auf starkem Papier mit Leinwand geräudert und mit Ösen versehen, fertig zum Aufhängen 6 M.

Aufzug auf Leinwand unlackiert mit Stäben 1 M. extra.

Text dazu 75 Pf. Beim Bezug aller 60 Tafeln gratis.

II. Abt. Pflanzenkunde. Größe 60 × 80 cm. 73 Farbendrucktafeln,

Jede Lieferung (6 Bilder) schulfertig (s. o.) 4 M. 50 Pf.



Billiger als die vorigen, dafür aber einfacher ausgeführt. Die beigegebenen anatomischen Darstellungen hätten noch mehr beschränkt werden müssen.



Tillichscher Rechenkasten.

Lehrmittel-Anstalt. Dr. Oskar Schneider, Leipzig. Größe der Würfel 3 cm. Preis 8 M. (1.)



Fritsche, Rechenmaschine mit wendbaren zweifarbigen Zählkörpern. A. Lickroth & Cie., Niedersedlitz bei Dresden.

Preis mit niedrigen Füßen 18 M., mit hohen 21 M.

Sie gehört zu den besten aller Rechenmaschinen.



Größe 1.



M. Königs Kugelapparate mit **teil-** und **verschiebbarer** Deckwand, **Fünferabteilern** und **wendbaren, zweifarbigen** Zählkörpern von 5 cm Höhendurchmesser. In fünf verschiedenen Größen im Preise von 7 M. 50 Pf. bis 16 M. zu haben. Prospekte versendet die Lehrmittelfabrik von Schleenstein & Holzapfel in Kassel. Einfach und praktisch. Verbreitet.





Brauns verbesserter Kreisberechner.

Gesetzlich geschützt. Preis 3 M. 50 Pf.

Portofrei zu beziehen durch Lehrer F. W. Braun-Kassel.



Aus Zippel und Bollmann, Ausländische Kulturpflanzen.
(Siehe vorige Seite.)

Hartingers Botanische Wandtafeln. Verlag von Carl Gerolds Sohn in Wien.

II. Abteilung Botanik. 15 Tafeln 64 × 84 cm.

III. Abteilung Bäume. 25 Tafeln 64 × 84 cm. Jede Tafel ist einzeln zu haben. Preis per Tafel auf starker Pappe mit Ösen und lackiert 2 M. 60 Pf.

Die Ausführung entspricht an Güte und Gediegenheit der der I. Abt. (Tierreich). Siehe S. 22.







Aus **Wachsmuths Brustbildern berühmter Männer und Frauen.**

Die gut ausgeführten, preiswerten Bilder sind in jeder Schule als ständiger Zimmerschmuck zu empfehlen; das Bild der Königin Luise ist besonders für Mädchenklassen geeignet. (Siehe vorige Seite.)



Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht. Verlag von Otto Troitzsch in Berlin. 4 Serien à 4 Bild., 98 × 72 cm. Jedes Bild einzeln (ohne Preiserhöhung!) käuflich. Preis derselb. aufgezog. auf Leinw. m. Stäb. à 4 M.

Als Ergänzung hierzu erschien: **Lohmeyer, Wandbilder zur neueren Geschichte.** 4 Bilder. Preis des einzelnen Bildes aufgezogen 4 M. 50 Pf.

Diese letzten 4 Bilder kommen bei der Anschaffung für die Schulen zunächst in Betracht, dann etwa die Nr. 6, 8, 9 und 11.

Groß und deutlich ausgeführt wecken die Bilder, die zugleich auch einen Zimmerschmuck bilden, das historische Interesse ungemein.



Langl, Bilder zur Geschichte.

72 Blätter ($75^1/_2 \times 57$ cm).

Preis roh à 2 M., auf starken Deckel gespannt 3 M.

Ed. Hölzels Verlag in Wien.

Die Kritik hat der Arbeit Prof. Langls sowohl in ihrem künstlerischen als wissenschaftlichen Teile uneingeschränktes Lob gespendet, und die hervorragendsten Pädagogen haben deren hohen Wert für den Unterricht anerkannt.

5. Geographie.

Geistbeck & Engleder, Geogr. Typenbilder (15). Bildgröße 84 × 110 cm. Verlag von A. Müller-Fröbelhaus in Dresden.



In vielfachem Farbendruck. Aufgezogen auf Papier mit Rand und Ösen kostet das Bild 5 M. 20 Pf., auf Leinwand mit Stäben 8 M. 20 Pf. Text zu den Bildern 2 M. 50 Pf.

Dies vortreffliche Werk steht dem vorigen ebenbürtig zur Seite. Die Bilder sind teurer, doch auch etwas größer. Besonders ist die beschränkte, aber dabei vortreffliche Auswahl der Typen hervorzuheben.

Lehmann, geogr. Charakterbilder (57). Leipziger Schulbilder-Verlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig. In Farbendruck ausgeführte Wandtafeln. Bildgröße 88×66 cm. Preis auf doppeltem Papier mit Rand und Ösen 1 M., bez. 1 M. 60 Pf. Erläuternder Text dazu von P. Weigeldt, „Aus allen Erdteilen“ (Heft I—III), Preis à Heft 1 M. 20 Pf., und Geisel, „Landschafts- und Städtebilder“. Preis 1 M. 60 Pf.

Das bekannteste und verbreitetste geographische Bilderwerk. Besonders die letzten Bilder dieser Serie sind in der zweckmäßigen Auswahl und der vortrefflichen Ausführung fast unübertroffen.



Venedig.

Hölzel, Geographische Charakterbilder (40). Ed. Hölzels Verlag in Wien. Bildgröße 59×79 cm. Preis für das Blatt roh 4 M., aufgezogen 5 M.

(Zu empfehlen: Kleine Handausgabe für die Hand des Lehrers mit 30 farbigen Bildern 19×28½ cm mit Text. Preis eleg. geb. 7 M.)

Auswahl und Ausführung vortrefflich. Der Preis ist wesentlich höher als bei den vorherigen Bildern. Für große Klassen dürfte sich die Bildfläche als etwas zu klein erweisen.

(Abbildung siehe nächste Seite.)





7. Zeichnen.

Elßner, Lehrmittel für den modernen Zeichenunterricht. Leipzig, K. F. Koehler.



Elßner, Modelle.

Benteli, Demonstrationsapparat zum Projektionszeichnen. 16 M. Ebenda.

8. Turnen.

Gute Turngeräte fertigen an: Dietrich & Hannak in Chemnitz, Bickhardt in Darmstadt, Engler in Stuttgart, Kluge in Berlin (vgl. Min.=Erl. v. 30. 6. 77.), C. Bürgl, Lehrmittelanstalt in Worms, Wägner in Roßleben (Turnapparat für einfache Volksschulen 75 bis 100 M.). — Außerdem liefern die größeren Lehrmittelhandlungen: z. B. Leipziger Lehrmittelanstalt von Dr. Oskar Schneider, A. Müller=Fröbelhaus, Dresden usw. Apparate für Turnen, Spiele und körperliche Übungen. (Im übrigen siehe in diesem Bande die Literatur für Turnen.)

9. Handarbeit.

Dreverhoffsche Lernmittel (Materialien) werden auch **„abgepaßt"** geliefert und zwar für je ein Kind. Damit sind gemeint: Zutaten für Strumpf, Zeichentuch, Nähtuch, Nähschürze, Normalhemd, Flicktuch, Sticktuch, Stopftuch. Jedes in einem Hanfkuvert oder Ledertasche. — Illustrierte Preislisten — zugleich Anleitungen — erklären das Nähere.

Der praktische, zeitsparende Grundgedanke hat dieser Einrichtung zu rascher Verbreitung verholfen. Mit Recht genießt die überaus strebsame Firma J. Dreverhoffsche Lehrmittelanstalt, Dresden=A., vorzügliche behördliche Empfehlungen.

Der **wesentlichste Fortschritt** in der Konstruktion liegt darin, daß die Lehrerin das Gewebe sich immer neu bilden kann und zwar: **Mit** Fehlern, **ohne** Fehler, für **Rechtsstricken**, für **Linksstricken**, für **Randmuster**, für **Abnehmen**, **Abmaschen** usw.

Treverhoffscher Strickrahmen.



Zweck der großen Nadel: Das **Glatthalten** des elastischen Gewebes — wenn die Lehrerin vom Rahmen wegtritt; desgleichen — wenn das Lehrmittel überhaupt außer Gebrauch ist.



Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

STANFORD UNIVERSITY LIBRARY

To avoid fine, this book should be returned on
or before the date last stamped below.

JUN 2 DEC. 1950

Basement
Basement

370.
H466
v. 2

Stanford University Libraries
3 6105 003 566 689

370.1
H466
v.2
Heilmann, K. 313787
Handbuch der pädagogik nach den
neuen lehrplänen.

NAME	DATE	NAME	DATE
J B Anderson	JUN FAC 1950		

